EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD,
UN DERECHO DE TODOS





GRUPO ART 24 POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA - COPIDIS

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD, UN DERECHO DE TODOS

Mayo 2017

Proyecto:
COPIDIS (Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad) y Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva

Presidencia:
Mercedes Rozental

Coordinación general del proyecto:
Gabriela Santuccione - Adriana Schnek

Autoras:
Pilar Cobeñas - Asociación Azul
Celeste Fernández - Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia
Mariela Galeazzi - Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia
Jimena Noziglia - Red Amparar los Derechos de las PcD
Gabriela Santuccione - Red Amparar los Derechos de las PcD
Adriana Schnek - Ciencia entre Todxs

Diseño Editorial:
Andrea Monzón
Soraya Vargas

ACLARACIÓN

En este documento se procuró evitar el lenguaje sexista. Sin embargo, a fin de facilitar la lectura no se incluyen recursos como "@", "x" o "-a/as". En aquellos casos en los que no se pudo evitar el genérico masculino deseamos que se tenga en cuenta esta aclaración.

INDICE

PRÓLOGO

A 10 años de sanción de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, resulta fundamental afianzar el vínculo entre Estado y la sociedad civil en pos de implicarnos en la construcción de la sociedad inclusiva.

Tenemos la firme convicción de que esto sólo es posible si el sistema educativo sienta sus bases en los principios y valores de la educación inclusiva, visibilizando la diversidad como la mayor riqueza humana existente.

El cambio de paradigma resulta de una multiplicidad de acciones entre las que se encuentran: alinear la normativa, formar y capacitar profesionales, dotar de recursos a las instituciones, sensibilizar a la comunidad y, fundamentalmente, romper con los estereotipos y las barreras que impiden al colectivo de personas con discapacidad formar parte de la comunidad educativa en igualdad y con equidad.

El propósito de esta publicación es contribuir a ese cambio en las escuelas y colegios de la Ciudad de Buenos Aires, de todos los niveles, promoviendo prácticas y culturas inclusivas y demostrando que es posible una escuela para todos.

La vida de las personas con discapacidad es ahora. El tiempo del cambio cultural es hoy.

Mercedes Rozental
Presidenta de COPIDIS

Gabriela Santuccione
Coordinación
Grupo Art. 24

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación –reconocido por nuestra Constitución Nacional y por diversos tratados internacionales de derechos humanos– es atravesado por dos principios básicos sin los cuales perdería su significado y su esencia: la universalidad y la no discriminación.

Tal como expresa la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, la educación inclusiva –modelo educativo que recibe a todo tipo de niños y que percibe la diversidad como un valor y no como una causa de exclusión– *"... ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva"*. [1]

En tal sentido, podemos decir que no existe educación universal ni existe respeto al principio de no discriminación cuando los sistemas educativos excluyen, segregan o integran a las personas por motivos de discapacidad.

En efecto, en el citado informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos humanos, leemos:

> *"La exclusión se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes (...).*

1. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29, 2013, párr. 3.

La segregación tiene lugar cuando un estudiante con esas características es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta, normalmente en un sistema de enseñanza especial.

Por último, la integración consiste en que los alumnos con una deficiencia asistan a una escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente.

El enfoque de la educación inclusiva ha surgido en respuesta a estos enfoques discriminatorios. Como se indica en su prefacio, la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales ("Declaración de Salamanca") está inspirada por el "reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir 'escuelas para todos' esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual". [2]

Es importante mencionar que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, la Convención), cuyo artículo 24 impone a los Estados que la firmaron instituir sistemas de educación inclusivos, tiene jerarquía constitucional otorgada por ley 27.044 (2014), lo cual significa que es **superior a toda normativa interna**, sea que se trate de leyes, resoluciones o disposiciones de carácter nacional o local.

En consecuencia, no es posible invocar normas del derecho interno como justificativo para incumplir este tratado. **Debe ser derogada toda norma que niegue o restrinja** de algún modo el derecho de las personas con discapacidad a estudiar en escuelas comunes.

---

2. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29, 2013, párr. 4 y 5.



Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Artículo 3: Principios Generales:
"Los principios de la presente Convención serán:

a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;

b) La no discriminación;

c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;

d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;

e) La igualdad de oportunidades;

f) La accesibilidad;

g) La igualdad entre el hombre y la mujer;

h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad".

Si bien, como vimos, Argentina se ha comprometido –al suscribir la Convención– a garantizar sistemas educativos inclusivos en donde se reconozca el derecho de todos a **asistir a las escuelas comunes** (artículo 24), la implementación práctica de este derecho aún se halla obstaculizada por diversas barreras normativas, institucionales, culturales y actitudinales.

Reconociendo esos obstáculos, el Consejo Federal de Educación aprobó en Diciembre de 2016 la **Resolución 311/16 de "Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad"**, que recuerda la obligación de las distintas jurisdicciones de ajustar sus normativas y prácticas a los lineamientos internacionales:



→ **"Artículo 2°.**

Acorde a los lineamientos nacionales e internacionales en materia de inclusión, las jurisdicciones propiciarán condiciones y brindarán los servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad que así lo requieran en vistas a brindar herramientas, saberes específicos, configuraciones de apoyo y ajustes razonables, en los términos de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, para favorecer la inclusión, en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación."

El presente material tiene por objetivo fomentar prácticas inclusivas acordes con:

- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Los lineamientos internacionales de la iniciativa Educación para Todos (EPT).
- El Objetivo N°. 4 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por las Naciones Unidas en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: *"Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos".*

¿A QUIÉN ESTÁ DIRIGIDO ESTE MATERIAL?

Está dirigido a docentes y a directivos de los distintos niveles de la educación obligatoria y será asimismo de utilidad para los alumnos con discapacidad y sus familias, pues les permitirá conocer sus derechos y la forma en la cual éstos deben efectivizarse en las escuelas.

¿QUÉ CONTIENE ESTE MATERIAL?

En estas páginas encontrarán un apartado de nociones preliminares y conceptos básicos de particular relevancia en la implementación de un sistema educativo inclusivo. Luego, se realiza un recorrido por los principios sobre la educación inclusiva, los Diseños Curriculares de la Ciudad de Buenos Aires, junto con los derechos que tienen las personas con discapacidad a lo largo de su trayectoria en las escuelas comunes –con indicación de la normativa que los reconoce– a fin de derribar las barreras que interfieren con la igualdad de oportunidades.




En este material, veremos que en los Diseños Curriculares vigentes y en las normativas ya están presentes muchas herramientas que permiten poner en práctica la educación inclusiva.

ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS

¿CUÁLES SON LOS TÉRMINOS ADECUADOS PARA REFERIRNOS A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD?

Ciertos términos definen conceptos avalados por la comunidad internacional y es necesario usarlos de modo adecuado para no crear confusiones respecto del marco general en el que nos situamos. Así es que cuando nos referimos a las Personas con Discapacidad, lo vamos a hacer de la forma en que este colectivo eligió denominarse: **"Personas con Discapacidad"**.

No nos referimos a las personas con discapacidad como "Discapacitados" porque la condición no define a una persona. Ante todo se trata de **personas**. Tampoco es correcto usar términos como "personas especiales", "alumnos con capacidades diferentes" o eufemismos similares, que ponen adjetivos innecesarios sobre la persona.

¿QUIÉNES SON PERSONAS CON DISCAPACIDAD?

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad nos brinda la siguiente definición:

> *"Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás." (art.1, párrafo 2)*

Por consiguiente, la discapacidad es el resultado de la **interacción** entre las características de una persona y el entorno en el que vive, es decir, la **sociedad**.



Entonces, dado que la discapacidad se da sólo cuando una persona que tiene ciertas características se enfrenta con **una barrera u obstáculo** a la participación, si eliminamos esas barreras u obstáculos, las características de las personas quedan, pero no hay discapacidad.

Por ejemplo:

> • En una ciudad con rampas –y ciudadanos que no las obstruyen– y con otras condiciones de accesibilidad, las personas usuarias de sillas de ruedas no tienen discapacidad.
> • En una conferencia donde hay intérprete de Lengua de Señas, una persona sorda no tiene discapacidad.
> • En una escuela donde hay apoyos para aprender y para participar, una persona clásicamente considerada con discapacidad intelectual, no tiene discapacidad.

Otras barreras que quedan por eliminar son los prejuicios, las actitudes, las expectativas homogeneizadoras, la discriminación en general.

Para graficar este concepto sobre barreras y limitaciones, citamos a Rosángela Berman Bieler (2005):

> *"Para ilustrar el impacto del ambiente en la relación entre discapacidad y limitación funcional, desde una perspectiva "matemática", se propone utilizar la siguiente ecuación:*



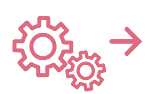

Discapacidad = Limitación Funcional x Ambiente

Si se le asigna valor "cero" a un ambiente que no tiene barreras, el resultado de esta ecuación será siempre "cero", independientemente del peso atribuido a la discapacidad; sin embargo, si el ambiente tiene un peso mayor, incrementaríamos proporcionalmente el impacto funcional de la Discapacidad en la vida de una persona".





Limitación Funcional 1 x Ambiente 0 = 0 Discapacidad
Limitación Funcional 5 x Ambiente 0 = 0 Discapacidad



Limitación Funcional 1 x Ambiente 1= 1 Discapacidad
Limitación Funcional 5 x Ambiente 5= 25 Discapacidad





Una escuela con muchas barreras, produce mucha discapacidad. Trabajemos para levantarlas.

¿POR QUÉ UNA CONVENCIÓN ESPECÍFICA PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD?

Porque las personas con discapacidad, a lo largo de la historia y hasta nuestros días, sufrieron la vulneración de sus derechos más elementales: desde el derecho a la vida hasta el derecho que hoy nos ocupa, el derecho a la educación. Entonces, como en el caso de otros colectivos especialmente vulnerados (mujeres, niños y niñas, migrantes, etc.), se elaboró un tratado específico.

Los derechos que la Convención reconoce a las personas con discapacidad no son nuevos derechos, especiales y distintos a los de todos: son los mismos derechos pero su particular vulneración hizo necesario un reconocimiento específico.

Es importante destacar que en el proceso de elaboración y aprobación de la Convención, las Organizaciones de personas con discapacidad tuvieron un rol protagónico en las Naciones Unidas.

La Convención adopta el Modelo Social de la Discapacidad y le da el enfoque de los derechos humanos. Fundamentalmente, reconoce que las personas con discapacidad **son sujetos de derecho** y ya no objetos de la salud, la asistencia social, la solidaridad, la caridad.

Naturalmente, son sujetos de **todos los derechos humanos** y, por lo tanto, son sujetos del **derecho humano a la educación**.



Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

- **Aprobada en Naciones Unidas en el año 2006.**
- **Ratificada por Argentina por ley 26.378 en 2008.**
- **Primer tratado de derechos humanos de nuestro siglo.**
- **El tratado más rápidamente ratificado por los países.**
- **En nuestro país, tiene el mismo valor que la Constitución Nacional (Ley 27.044, Art. 75, inc. 22 de la Constitución Nacional)**

¿QUÉ ES EL MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD?

La discapacidad es y fue objeto de diversas miradas a lo largo de la historia. Podemos resumir esas miradas, siguiendo una clasificación ya consolidada, en tres grandes modelos.



Modelo de prescindencia: es el que regía en la Antigüedad. En esta visión, las personas con discapacidad no tenían ningún valor y eran desechadas. A los niños considerados deformes, los arrojaban del monte Taigeto (Antigua Grecia) o los exponían para que fueran eliminados por la naturaleza.

Como las personas con discapacidad no tenían valor alguno, en muchos casos eran también usados como bufones o condenados a la mendicidad.

Es claro que en esta concepción social de la discapacidad, las personas con discapacidad no recibían ningún tipo de educación.

Modelo médico: en este modelo, la persona con discapacidad es considerada un objeto de la medicina, un paciente en todos los ámbitos y esferas de su vida. La persona con discapacidad es una persona con un problema y debe rehabilitarse para ser considerada en la sociedad.

En el modelo médico importan los diagnósticos y los tratamientos. Y esos diagnósticos determinan la vida de las personas con discapacidad, incluida su educación, su trabajo, su capacidad jurídica, política, etc.

El diagnóstico de la persona será el que decida a qué escuela debe ir y qué educación debe recibir.

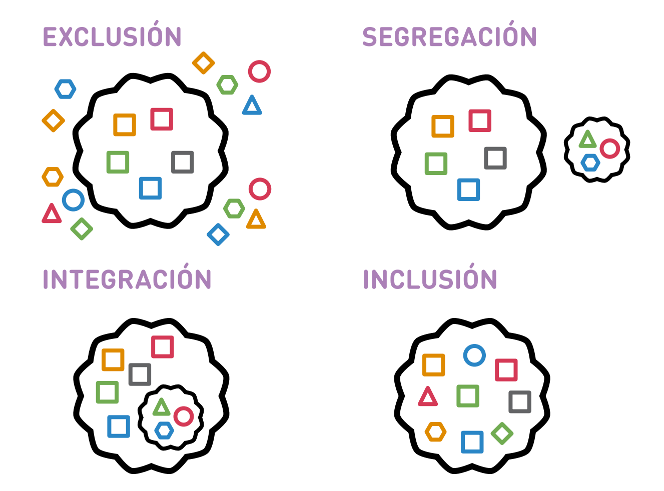
Modelo social: esta mirada considera que la discapacidad no es un problema de la persona y de sus características, sino el resultado del encuentro entre esas características y la forma en que fue diseñada la sociedad.

La sociedad fue pensada por y para personas con determinadas características y todas aquellas que no responden a ese patrón, quedan afuera, no pueden participar, se encuentran con barreras. Resultado: tienen discapacidad.

Este modelo propone remover esas barreras para lograr la plena inclusión y participación de todos en todos los ámbitos de la vida, incluida, naturalmente, **la escuela**.

¿HAY DIFERENCIAS ENTRE EL CONCEPTO DE INTEGRACIÓN Y EL DE INCLUSIÓN?

En la introducción ya vimos que sí.





En el esquema se presentan cuatro sistemas o modelos, que sintetizan concepciones sobre la sociedad a lo largo de la historia, pero que aún subsisten. Arriba a la izquierda encontramos: 1) la exclusión (representado por un único pentágono con figuras cuadradas adentro mientras afuera quedan distintas figuras geométricas), 2) la segregación (representada por dos figuras circulares, uno de las cuales –la izquierda– es más grande que la otra. En la figura izquierda hay cuadrados adentro y en la de la derecha hay distintas figuras geométricas) 3) la integración (representado por dos figuras circulares, una más grande que contiene a otra más pequeña. En la figura más grande, se ven cuadrados adentro y en la más chica, distintas figuras geométricas; y 4) la inclusión (representada por una única figura circular con cuadrados y diversas figuras geométricas adentro).

La **integración** se basa en el concepto de "normalización" en relación a un supuesto patrón estándar. En esta concepción, el peso central está puesto en la persona, que es la que tiene que adecuarse al medio, que permanece inalterable frente a su presencia.

La integración exige que el alumno, aunque con adecuaciones o adaptaciones, responda al sistema tal como el sistema está propuesto. El resultado es que el alumno puede estar en el sistema mientras responda a lo que se le exige.

En el concepto de **Inclusión** no se espera que todos hagan lo mismo de la misma manera sino que, partiendo de que todos somos diferentes, se cambia la lógica.

No se espera menos de ningún alumno sino todo lo contrario: **se espera lo máximo de cada uno y se le dan todos los medios y apoyos para que transiten sus caminos**. Es la escuela la responsable de transformarse para educar a todos sus alumnos, independientemente de sus características.

Desde esta perspectiva, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.

La educación inclusiva, entonces, implica:

- Transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de todo el alumnado, incluidos los alumnos con discapacidad.
- Adaptar la enseñanza a los alumnos y no obligar ni esperar que los alumnos se adapten a la enseñanza.



• Dirigir principalmente las acciones a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas. [3]

La UNESCO define Educación Inclusiva como:





"Estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje" ("La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", UNESCO, 2008).

"La Educación para Todos, reconoce la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos, incluidos aquellos con discapacidad, dentro del sistema común de educación" (Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994).

Según el comentario General N° 13 del Comité sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ONU (1999), **la educación debe tener cuatro características fundamentales e interrelacionadas.**



Asequibilidad o Disponibilidad: las instituciones educativas tienen que funcionar y estar disponibles en cantidad suficiente.

Accesibilidad: las escuelas deben ser accesibles –física, comunicacional y económicamente– a todos, sin discriminación.

Aceptación: la forma y el fondo de la educación deben ser relevantes, adecuados culturalmente y de buena calidad y, por lo tanto, ser valorados por los estudiantes y familias.

3. Ver, ¨Introducción a la Educación Inclusiva¨, Mg. Magdalena Orlando, en Educación Inclusiva – Bases para la incidencia en políticas públicas, pág. 35.

Adaptabilidad: la educación debe ser flexible para que pueda adaptarse a las necesidades de las sociedades cambiantes y de los alumnos en diferentes contextos sociales y culturales.

¿UN SISTEMA QUE TIENE ESCUELAS ESPECIALES CUMPLE CON LA OBLIGACIÓN DE SER UN SISTEMA EDUCATIVO INCLUSIVO?

No. Suele pensarse que para ser un sistema inclusivo es suficiente con tener previsto algún tipo de escuela para las personas con discapacidad. Se aduce que esas personas están dentro del sistema educativo, aunque esas escuelas sean diferentes y estén separadas del resto de las escuelas.

Sin embargo, como ya vimos al citar el Informe Temático sobre el Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad, separar a las personas con discapacidad en escuelas especiales es segregatorio y, por tanto, un acto de discriminación que no respeta el derecho a la educación inclusiva.

También vimos las diferencias entre incluir, segregar, integrar.

A ello podemos agregar las conclusiones de la Observación General Nº 4 sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, elaborada en septiembre de 2016 por el Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas:





"La progresiva efectividad significa que los Estados partes tienen la obligación concreta y permanente de proceder lo más expedita y eficazmente posible para lograr la plena aplicación del artículo 24. Esto no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial." [4]

---

4. Observación General Nº 4 sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, noviembre de 2016, Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas, parr 40.



¿LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ES SÓLO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD?

No. Un sistema de educación inclusiva es un sistema atento a la plena participación y desarrollo de todos sus alumnos. Es un sistema con más estrategias de enseñanza y aprendizaje que todos pueden aprovechar y disfrutar.



"La inclusión social pasa necesariamente, aunque no sólo, por una mayor inclusión en la educación, es decir por el desarrollo de escuelas o contextos educativos que acojan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación." [5]

¿A QUÉ FUENTES CONFIABLES DE INFORMACIÓN O CONSULTA SE PUEDE RECURRIR?

Muy probablemente este material no dé respuesta a todas las inquietudes o a los emergentes que puedan surgir en la práctica de la inclusión de personas con discapacidad en la escuela.

Las organizaciones de la sociedad civil que forman parte del **Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva** ponemos a disposición un canal de consulta abierto a través de nuestro correo electrónico: **info@grupoart24.org** y de nuestra Web **www.grupoart24.org**

5. Marco conceptual sobre educación inclusiva, Rosa Blanco Guijarro, en "La educación nclusiva: el camino hacia el futuro", UNESCO, 2008, pg. 5.

También es recomendable, para inquietudes específicas, recurrir a organizaciones especializadas, como por ejemplo:

Por accesibilidad física:
Acceso Ya
www.accesoya.org.ar

Por discriminación:
Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo-INADI
www.inadi.gob.ar

Por tecnologías de apoyo:
Centro Iberoamericano de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas-CIAPAT
www.ciapat.org

Por derechos humanos:
Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia-ACIJ
www.acij.org.ar



→ **Los invitamos a ser parte del cambio de culturas y prácticas que llevará a que las siguientes generaciones logren afianzar su derecho a acceder a una Educación Inclusiva, de Calidad y en Igualdad de Oportunidades.**

La Educación Inclusiva, de Calidad y en Igualdad de Oportunidades tendrá como resultado, sin dudas, una sociedad más justa y equitativa para todos.



INGRESO AL SISTEMA EDUCATIVO COMÚN

¿EXISTEN DIFICULTADES PARA INGRESAR AL SISTEMA EDUCATIVO?

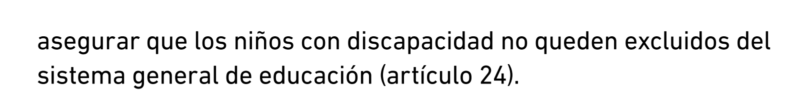
Las personas con discapacidad enfrentan múltiples dificultades para ingresar al sistema educativo común.

Con frecuencia, las negativas de matriculación se fundan en la imposibilidad de los niños con discapacidad para cumplir con las exigencias de las instituciones, la falta de recursos para llevar a cabo un proceso de inclusión o el "cumplimiento de un cupo por discapacidad".

En ocasiones, la negativa –que rara vez es documentada y justificada por escrito– se produce después de haber solicitado a las familias diversos estudios médicos, los cuales se consideran no solo suficientes sino, también, imprescindibles para determinar si el niño puede o no ingresar a un determinado establecimiento.

Estas conductas configuran **actos de discriminación por motivos de discapacidad**[6], prohibidos por normas nacionales e internacionales. En particular, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que los Estados deben

6. El artículo 2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad define "discriminación por motivos de discapacidad" como *"cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables"*.



asegurar que los niños con discapacidad no queden excluidos del sistema general de educación (artículo 24).

La ya citada Observación General del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, dispone que



"(...) se debe prohibir que las personas con discapacidad queden excluidas del sistema general de educación mediante, entre otras cosas, disposiciones legislativas o reglamentarias que limiten su inclusión en razón de su deficiencia o grado de dicha deficiencia, condicionando, por ejemplo, la inclusión al alcance del potencial de la persona o alegando una carga desproporcionada o indebida para eludir la obligación de realizar los ajustes razonables"[7]

Esto implica que **está prohibida** toda práctica que excluya a un alumno con discapacidad con fundamento en su supuesta imposibilidad para abordar los contenidos o la falta de recursos para llevar a cabo un proceso de inclusión.

El derecho a la educación inclusiva debe ser asegurado **no solo por las escuelas públicas, sino también por las privadas**[8]. En el caso de que éstas no permitan el ingreso de un niño fundándose en su discapacidad, el Estado deberá intervenir para poner fin a esa práctica discriminatoria pues es el último garante de este derecho[9].

A nivel interno, la Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación retoma en sus considerandos lo afirmado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y establece que:

---

7. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General No. 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 18.
8. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General No. 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 74.
9. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General No. 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 38.







"Las escuelas tienen prohibido rechazar la inscripción o reinscripción de un/a estudiante por motivos de discapacidad. El rechazo por motivo de discapacidad, de forma directa o indirecta, será considerado un acto de discriminación".

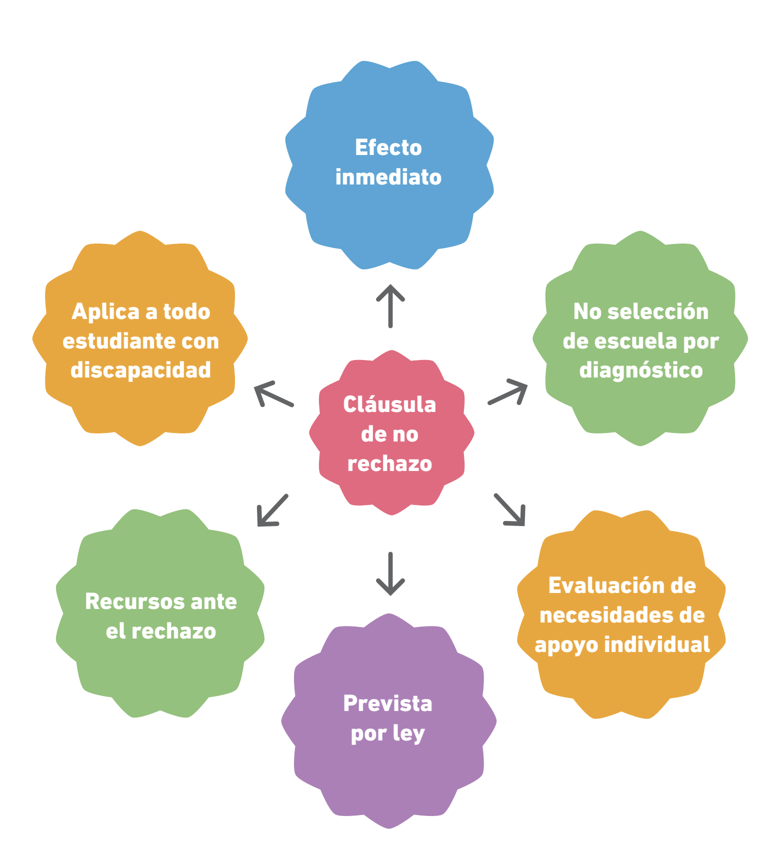
Asimismo, establece de modo expreso que las familias tienen derecho a elegir la institución educativa de su preferencia (artículo 20).

La ley 23.592, conocida como Ley Antidiscriminación, dispone que *"quien arbitrariamente impida, obstruya restrinja o de algún modo menoscabe el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en nuestra Constitución Nacional, será obligado, a pedido del damnificado, a dejar sin efecto el acto discriminatorio o cesar en su realización y a reparar el daño moral y material ocasionados"* (artículo 1).

En relación con las escuelas de gestión privada, la ley 2.681 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires estipula que *"Los establecimientos educativos de gestión privada incorporados a la enseñanza oficial en todos sus niveles no podrán negar sin causa la matriculación o la rematriculación a un/a aspirante para el año o ciclo lectivo siguiente"* (artículo 1) y que *"Las causas que aleguen las instituciones educativas para negar la matriculación o rematriculación, no deben ser contrarias a los derechos reconocidos en la Constitución Nacional y en la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires"* (artículo 2).

Es claro que **negar la matriculación por motivos de discapacidad es contrario a la Constitución Nacional** porque, como ya hemos visto, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad tiene jerarquía constitucional.

Para ampliar sobre la cláusula contra el rechazo de alumnos con discapacidad, recomendamos la lectura del Informe Temático sobre el Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad de la Oficina de DDHH de Naciones Unidas ya citado en esta Guía.



En la imagen se observa un gráfico de un círculo central con texto "Cláusula de no rechazo" unido por flechas a seis círculos que lo rodean con los siguientes textos: "Efecto inmediato", "No selección de escuela por diagnóstico", "Evaluación de necesidades de apoyo individual", "Prevista por ley", "Mecanismo y recursos de apelación ante el rechazo", "Aplica a todo estudiante con discapacidad"

A modo de síntesis, cabe destacar que cualquier negativa de matriculación que se funde en la discapacidad es discriminatoria y por tanto, contraria a la normativa constitucional e internacional.

En ese entendimiento, se responden a continuación algunos argumentos utilizados con frecuencia por las escuelas para impedir el ingreso de niños con discapacidad:

¿?

¿Puede una escuela común negar el ingreso de un niño/joven con discapacidad fundándose en la supuesta imposibilidad del niño/joven de cumplir las exigencias de la escuela?



¿?

No, las escuelas están obligadas a brindar los apoyos y a realizar las modificaciones curriculares y pedagógicas que sean necesarias para que el alumno pueda continuar su trayectoria educativa en la escuela común.

¿Puede una escuela común negarle el ingreso a un niño/joven con discapacidad con fundamento en la falta de recursos para llevar a cabo el proceso de inclusión?

No, si las escuelas comunes carecen de recursos para satisfacer los apoyos de un niño, deberán articular acciones con el Ministerio de Educación, pero la insuficiencia de recursos –sea real o supuesta– nunca puede conducir a vulnerar el derecho a la educación inclusiva del niño.

En tal sentido, el Informe Temático sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, dice:



→ **"Las escuelas necesitan contar con fondos suficientes, pero la falta de recursos no debe servir de base para denegar a los estudiantes con discapacidad el ejercicio del derecho a la educación."[10]**

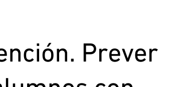
Además, tal como lo establece la Observación General, las escuelas no pueden exigir tasas adicionales para garantizar la accesibilidad y realizar ajustes razonables[11].

¿?

¿Puede una escuela negarse a incorporar a un niño/joven con discapacidad invocando el cumplimiento de un "cupo por discapacidad"?

10. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29, 2013, Parr. 71

11. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General N° 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 76.



No, la invocación de este cupo es contraria a la Convención. Prever que solo puede haber una determinada cantidad de alumnos con discapacidad por aula o por año es una forma más de discriminar.

¿?

¿Puede una familia ser obligada por una escuela o por algún organismo del sistema educativo a enviar a su hijo a una escuela especial?

No, la educación inclusiva es un derecho, no una decisión de las escuelas ni del Estado y ya vimos que la segregación en escuelas especiales no respeta el derecho a la educación inclusiva.

El Informe Temático sobre el Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad que venimos analizando, establece:



→ **"Deben eliminarse las evaluaciones basadas en la discapacidad para asignar la escuela y analizarse las necesidades de apoyo para una participación efectiva en la enseñanza general."**[12]

12. Parr. 26



TRAYECTORIA ESCOLAR

¿CÓMO TRANSFORMAR TODAS LAS ESCUELAS EN ESPACIOS INCLUSIVOS?

Hace ya varias décadas que en el campo de la educación se vienen desarrollando estudios acerca de cuáles son los principales obstáculos **que las escuelas actuales presentan a los alumnos, y cómo transformar todas las escuelas en espacios inclusivos**. Estos estudios se han visto acompañados por modificaciones en la legislación internacional relativa a los derechos humanos, entre los que se cuenta el derecho a la educación.

Dentro de las producciones citadas se parte de concebir que **todas las personas son capaces de construir conocimiento en todas las áreas si la escuela genera condiciones** para que esto ocurra. A su vez, para que la inclusión se convierta en realidad es preciso que las **políticas, culturas y prácticas institucionales y pedagógicas** se transformen en inclusivas.





La Resolución 311/16 establece:

"Artículo 5°. Las jurisdicciones, y todos los actores institucionales incluidos en el sistema educativo, profundizarán la cultura inclusiva como eje transversal en los establecimientos educativos que de ellas dependan, respondiendo a los requerimientos de los diferentes niveles y modalidades.

Artículo 6°. El Instituto Nacional de Formación Docente y sus pares jurisdiccionales propiciarán las medidas necesarias para consolidar instancias de formación básica y permanente para acompañar dicho proceso." (Res. 311/16, CFE)

Una escuela inclusiva es definida como una institución en constante proceso de **identificación y remoción de barreras al aprendizaje y a la participación** de todos sus estudiantes.

Esta perspectiva se encuentra en los marcos pedagógicos de todos los Diseños Curriculares (DC). En el Diseño de la Nueva Escuela Secundaria (NES) se expresa:



"La institución escolar que se promueve desde la política pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es una escuela inclusiva, entendida como comunidad donde todos puedan aprender con calidad y de manera adaptada a la diversidad [...]. La escuela inclusiva propone promover el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Este paradigma es exigente, pues la meta que se busca implica un trabajo conjunto que permita que todos y cada uno de los estudiantes puedan lograr su máximo desarrollo y alcanzar un aprendizaje significativo." (DC NES, 2014, pg. 52)

También en relación con la Educación Secundaria, la Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación, ¨*Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*¨, determina:

"...las autoridades educativas deben asegurar todos los medios necesarios para que el derecho a la educación secundaria obligatoria no se limite al ingreso, permanencia y egreso sino también a la construcción de trayectorias escolares relevantes, en un ambiente de cuidado y confianza en las posibilidades educativas de todos y todas los/las adolescentes y jóvenes."

"1. La Ley de Educación Nacional (LEN) define para todas las modalidades y orientaciones, la finalidad de "habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el


ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios".

2. A los efectos de dar cumplimiento a la finalidad señalada, las políticas educativas para los adolescentes, jóvenes y adultos deben garantizar:

2.1 El derecho a la educación de todos, siendo reconocidos como sujetos protagonistas de la sociedad actual, en el marco de diversas experiencias culturales, y con diferentes medios de acceso, apropiación y construcción del conocimiento.

2.2 La inclusión de todas y todos, a partir del efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso, convirtiendo a la escuela secundaria en una experiencia vital y significativa, tanto en su desarrollo cotidiano como para sus proyectos de futuro.

2.3 Condiciones pedagógicas y materiales para hacer efectivo el tránsito por el nivel obligatorio, con prioridad en aquellos sectores más desfavorecidos."

"8.- En este sentido, las políticas públicas deben hacer de la escuela el lugar privilegiado para la inclusión en una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio cultural, la apropiación de saberes socialmente relevantes, para la construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo." (Res. 84/09, CFE)

Con esta perspectiva, las escuelas inclusivas parten de **problematizar las lógicas individualistas y competitivas** propias de la enseñanza y el aula tradicional.

Así, en una escuela inclusiva todos los procesos se planifican y llevan a cabo en **formas de trabajo colaborativo**. Esto es un punto importante, ya que cuando pensamos en prácticas inclusivas, no

partimos de concebir que un docente deba dar respuestas a todo su alumnado de forma individual sino, más bien, que esta posibilidad estará dada gracias a **la planificación conjunta**, y a la relación con estudiantes, familias, otros docentes, equipo directivo, otros profesionales de dentro y fuera de la escuela, organizaciones de la sociedad civil, didactas, entre otros.

Este trabajo conjunto con las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) también está previsto en resoluciones del Consejo Federal de Educación. La ya citada resolución 84/09 establece el trabajo asociado con las OSC:



"9.- ...en la construcción de alianzas con la finalidad de articular recursos para el reingreso y la permanencia de adolescentes y jóvenes que se encuentren fuera del sistema educativo, como así también desarrollar estrategias para el fortalecimiento de las trayectorias de quienes ya están escolarizados."(Res. 84/09, CFE)

A su vez, las escuelas inclusivas trabajan permanentemente para **identificar y vencer** todas las formas de exclusión. Por exclusión entendemos tanto la negación a un alumno de su derecho a asistir a una escuela común, como así también la eximición en materias o las múltiples prácticas que se desprenden de una concepción del alumnado como "incapaz, deficiente o ineducable".

En este sentido, consideramos interesante el planteo del Diseño Curricular para la Escuela Primaria que señala explícitamente que el sistema educativo debe trabajar en pos de construir **espacios educativos comunes y no diferenciados** para el conjunto de la población escolar, definiendo el currículum común con las siguientes características:







"...no implica la desconsideración de la diversidad (de experiencias previas, de intereses, de estilos docentes, de estilos estudiantiles, de proyectos e idearios institucionales, de necesidades educativas, etc.) sino la asunción de la responsabilidad de encontrar las mejores vías para que todos accedan a las experiencias educativas que aseguren la formación compartida que el Estado se obliga a proveer a través del Sistema Educativo". (DC Primaria, 2004, pg. 24)

Al mismo tiempo, este Diseño indica que **es el Estado** el que tiene la obligación de proveer esa formación compartida, de modo que esto supone el derecho de las escuelas a **recibir todo el apoyo y recursos** que consideren necesarios para la consecución de la inclusión de todo su alumnado en términos de proveer experiencias educativas en torno a una formación común (DC Primaria, pg. 24).

Tal como explica el Diseño Curricular de la NES:





"Es una tarea indelegable del gobierno garantizar el derecho a la educación, independientemente de las trayectorias escolares y procedencia socioeconómica de los alumnos. Es uno de los derechos fundamentales que el Estado debe garantizar, asegurando el acceso, permanencia, egreso de la totalidad de la población del sistema educativo, favoreciendo aprendizajes relevantes y de calidad." (DC, NES, 2014, pg. 25)

En el mismo sentido, la Resolución 84/09 del CFE establece:



→ **“26.- El criterio de justicia que significa ampliar la obligatoriedad a la secundaria implica democratizar los saberes, reconocer de modo incluyente las diferentes historias, trayectorias, oportunidades culturales a las que adolescentes y jóvenes han podido acceder, usos sociales, nuevos saberes de los que ellos son portadores, e intervenir sobre ellas sin producir exclusiones o estigmatizaciones de ninguna naturaleza.” (Res. 84/09, CFE)**

Desde esta perspectiva, **todos los alumnos tienen derecho** a que las escuelas encuentren los modos de brindarles **experiencias educativas significativas** y en torno a aquello definido como común, que de ningún modo puede considerarse como un núcleo de formación que excluye a quien no logra demostrar que lo ha alcanzado.

El Diseño Curricular de Escuela Primaria es contundente cuando expresa que:



→ **“En lugar de pensar en los prerrequisitos que deben "traer" los alumnos para aprender tales o cuales contenidos, es tarea de la escuela pensar las formulaciones pedagógicas con mayor capacidad para incluir a los alumnos en condiciones normales de escolarización, desde luego tomando en consideración sus saberes y vivencias extraescolares.” (DC Primaria, 2004, pgs. 33-4)**

De este modo, **son las escuelas** las que tienen la **responsabilidad de brindar** determinadas experiencias educativas, y no los alumnos quienes deben demostrar que han alcanzado ciertos contenidos mediante ciertos tipos de evaluaciones. Por el contrario, los Diseños Curriculares, tomando por caso el de Escuela Primaria, expresan que la escuela:





"Está abierta a la diversidad, en dos sentidos. Por un lado, los alumnos son considerados en todos sus aspectos y partiendo de su contexto sociocultural. Se ha definido como el principal desafío didáctico que enfrentan la escuela y este currículum, definir e instalar un trabajo didáctico que posibilite el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes fundamentales, sabiendo que actualmente son muy desiguales las oportunidades de acceder a una variedad de experiencias significativas en términos culturales. Por otro lado, se incluyen propuestas que permiten el conocimiento por parte de todos los alumnos de algunos aspectos de las culturas que coexisten en la Ciudad y el desarrollo del respeto y la valoración de las especificidades de los distintos grupos sociales." (DC Primaria, 2004, pg. 25)

A su vez, el Diseño Curricular de Primaria es incisivo en su concepción de la diversidad, considerándola no como un problema o un obstáculo sino como una característica inherente a cualquier situación de interacción social. Así,




"...la escuela debe ofrecer un horizonte de igualdad para todos: la existencia de la diversidad no puede ni debe permitir la convalidación de la desigualdad. Este currículum, como herramienta de política educativa y de trabajo para los equipos docentes, es resultado de esfuerzos sostenidos por atender los principios de justicia curricular. Pero requiere que el trabajo con la diversidad se despliegue en el nivel de las propuestas didácticas; no en el sentido de que a alumnos diferentes correspondan propuestas didácticas diferentes, sino en el sentido de definir qué características debe tener un trabajo didáctico que posibilite que todos los chicos accedan a los aprendizajes fundamentales, a pesar de sus desiguales oportunidades sociales." (DC Primaria, 2004, pg. 33)

La Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación: "Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria" establece:



"14- El replanteo del modelo pedagógico escolar implica tomar en consideración que las definiciones sobre qué y cómo aprender se incluyen en una discusión mayor sobre cómo generar propuestas escolares para la igualdad y la inclusión. Propiciar la justicia curricular es la clave para construir un currículum que integre lo que se considera relevante que todos aprendan." (Res. 93/09 del CFE)

¿EN QUÉ CONSISTEN LOS APOYOS?

Tanto los estudios actuales sobre educación inclusiva como la fundamentación del Diseño Curricular de Primaria, problematizan la existencia de propuestas diferenciadas para alumnos "que no se ajustan" a ciertas formas de enseñanza.

Desde esa perspectiva, no son los alumnos quienes deben adecuarse a la escuela sino las escuelas las que deben **producir tantas modificaciones como sean necesarias** para asegurar que se le brinden a todo el alumnado las experiencias educativas y el acceso a lo definido como "común" en el diseño curricular.

Así, no se consideran inclusivas las "adecuaciones" o "adaptaciones" curriculares que parten de la idea de un currículo fijo e inamovible, sino la construcción de apoyos en términos de enseñanza, comunicación o comprensión, entre otros.

De modo que una cuestión central para posibilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad es **la construcción de apoyos**. Este término **se distancia** del usualmente utilizado por el sistema educativo como "adaptaciones", que responde a una concepción que sostiene que es el alumno quien debe adecuarse a la escuela y no en el sentido contrario.

El término apoyo alude a **todas aquellas modificaciones** que las escuelas producen en pos de **asegurar la plena participación y aprendizaje** del alumnado con discapacidad.

Los apoyos pueden ser de variados tipos:

> **Apoyos comunicacionales:** aseguran que las formas de comunicación de todo el alumnado sean puestas en juego en los procesos de enseñanza e interacción. Deben tenerse en cuenta: el Braille, la Lengua de Señas Argentina y las formas de comunicación aumentativo-alternativas.
>
> **Apoyos materiales:** consisten tanto en las Tics y tecnología asistiva, así como toda adecuación del entorno y los materiales de trabajo que elimine las barreras a la participación y el aprendizaje de alumnos con discapacidad.
>
> **Apoyos en término de recursos humanos:** abarcan tanto todos los miembros de la comunidad escolar que pueden verse involucrados en la planificación así como en el desarrollo de las clases en aulas inclusivas. Pueden incluirse recursos de la sociedad civil, equipos externos, así como a los maestros de Apoyo a la Integración, los Acompañantes Personales No Docentes (APND), los Maestros de Apoyo Pedagógico, los Maestros de Apoyo Psicológico (MAP), los Asistentes Celadores, los Intérpretes de Lengua de Señas, etc.
>
> Todos estos recursos están previstos en la normativa de la Ciudad de Buenos Aires.
>
> **Apoyos centrados en la enseñanza:** esta categoría se refiere a todo lo concerniente a las estrategias y decisiones didácticas tanto en la planificación como en el desarrollo de las clases en aulas inclusivas.

Es importante precisar que la construcción de apoyos para el aprendizaje está prevista para todos los alumnos, con y sin discapacidad, pues son uno de los mecanismos que tiene la escuela para asumir su responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje. En tal sentido, la Resolución 93/09 del CFE, referida a la Escuela Secundaria, establece que las propuestas de apoyo:



→ **“54- Acompañan y complementan las propuestas de enseñanza regulares generando nuevas oportunidades de enseñar y aprender y asumiendo la responsabilidad institucional por los procesos y los resultados del aprendizaje. Su construcción parte de poner en cuestionamiento el supuesto de que la uniformidad está equiparada a la justicia y la diferenciación a la injusticia, y de asumir que las prácticas homogeneizadoras resultaron fuertes productoras de desigualdad social.” (Res. 93/09 del CFE)**

En la actualidad disponemos de algunas herramientas que pueden colaborar y, según cómo se utilicen, pueden construir prácticas de inclusión pero también pueden provocar mecanismos de exclusión. Todo depende de la **concepción de inclusión** con que se las utilice y de la **concepción de la discapacidad**:

> Si se parte de considerar que las personas con discapacidad son alumnos “deficientes, incapaces”, sin derecho legítimo a poblar las aulas de educación común, esas herramientas se utilizarán para producir o perpetuar procesos de segregación dentro de la escuela o incluso para justificar su derivación a instituciones de educación especial.
>
> Si, por el contrario, se parte de pensar que las personas con discapacidad tienen el mismo derecho a aprender junto con sus compañeros sin discapacidad, y de entender que las diferencias nos enriquecen en tanto inherentes a lo humano, **estas herramientas se usarán en forma beneficiosa** y se intentará construir nuevas estrategias en función de identificar y eliminar todas las barreras al aprendizaje y a la participación de todo el alumnado, incluyendo a las personas con discapacidad.

En este sentido, el Diseño Curricular de Escuela Primaria explicita para el nivel, así como para toda la escolaridad que:







"la conformación de un grupo escolar, la participación en actividades grupales comprendiendo responsabilidades y derechos, el reconocimiento y el respeto de las diferencias de los estudiantes, son aspectos que la escuela debe considerar como contenidos de enseñanza en el ciclo" (DC Primaria, 2004, pg. 39).

Mencionaremos en particular dos herramientas: los recursos humanos destinados a alumnos con discapacidad (acompañante externo, maestra integradora, etc.) y los proyectos educativos institucionales (PEI).



Se observa un gráfico donde llamadas con texto se dirigen con flechas hacia un círculo central con el texto "INCLUSIÓN". Cada una de las llamadas contienen los siguientes textos: "Eliminar las barreras", "Incluye la cultura, la política y la práctica", "Relaciones interpersonales basadas en valores fundamentales", "Participación efectiva", "Enseñanza acorde a cada alumno", "Pedagogías inclusivas".

¿QUÉ SON LOS AJUSTES RAZONABLES?

Los "ajustes razonables" consisten ¨*en las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga*

desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a una persona determinada su participación, en igualdad de condiciones con las demás" (art2. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

Son una medida de aplicación inmediata y **no reemplazan la necesidad de adecuación de los sistemas actuales hacia sistemas inclusivos**.

Es importante entender que el término "ajustes razonables" **no** es lo mismo que la construcción de los apoyos que todas las escuelas deben poner en juego para la inclusión de alumnos con discapacidad.

Los apoyos suponen las estrategias de enseñanza, organización del espacio y la gestión escolar, los recursos humanos y materiales que todas las escuelas deben tener a disposición para poder asegurar aprendizajes significativos en todo su alumnado, incluidas las personas con discapacidad.

Por ajustes razonables se comprende aquellas acciones específicas que un alumno particular pueda requerir por fuera de esas modificaciones. Es un tipo de recurso específico que enfatiza la obligación de que las escuelas hagan todos los esfuerzos posibles por efectivizar el derecho a la educación en aquellos alumnos con discapacidad.

Dentro de esta categoría **no** pueden ser consideradas todas las transformaciones que las escuelas deben hacer para dejar atrás aquellas formas de educación que resultan excluyentes para los grupos de alumnos más vulnerables. De modo que la inclusión de parejas pedagógicas, intérpretes de lengua de señas, APND, un mobiliario escolar adecuado, no constituyen ajustes razonables, sino que entran dentro del marco de aquello que las escuelas deben tener a disposición para cumplir con la función pedagógica.

El Proyecto pedagógico Individual (PPI) (que desarrollaremos más adelante) no es un ajuste razonable. Un ajuste razonable se aplica cuando ya se extremaron todas las acciones tendientes a una educación inclusiva. Por ejemplo, un ajuste razonable puede consistir en el diseño de un teclado para un alumno que solo mueva el pie izquierdo, o un banco con escalón regulable para otro alumno con algún tipo de hemiparesia.



GESTIÓN DE LA ESCUELA Y DE LAS AULAS

¿DE QUIÉN ES ALUMNO ESTE ESTUDIANTE?

En las escuelas inclusivas los estudiantes, incluidos los alumnos con discapacidad, son alumnos de toda la escuela. Por lo tanto, el equipo directivo así como docente completo y el de orientación son responsables de la totalidad del alumnado, incluidos los estudiantes con discapacidad. Esto implica que se debe planificar de manera cooperativa y colaborativa sumando miradas e ideas para que todos puedan aprender.

En caso de que un alumno con discapacidad requiera un Acompañante (Asistente Personal No Docente, APND) o un Maestro Integrador, éste debe definir y desarrollar sus funciones e intervenciones en el aula en colaboración con el equipo educativo (equipo directivo, profesores, maestros de grado, maestros de materias curriculares, bibliotecarios, asesores en TICs, etc.), sugiriendo, acompañando, colaborando en el aula y también durante la planificación.

Contar con un APND no es obligatorio, sino que se define en función de cada etapa del alumno con discapacidad y en acuerdo con el equipo directivo, docentes, familia, equipo terapéutico y el propio alumno.

La ausencia circunstancial del APND **no debe impedir** que el estudiante concurra a la escuela, ya que se comprende que la persona con discapacidad **es alumno legítimo de la escuela**.

Así, es la escuela común la que debe trabajar con colaboración de otros recursos, pero de ninguna manera estos pueden reemplazar los construidos en el marco de la escuela común. De modo que la ausencia del APND puede ser abordada modificando la conformación de agrupamientos, o incorporando a una figura de apoyo del docente, como puede ser una pareja pedagógica.

Existen diversas estrategias que permiten prever esta situación, tanto por el equipo directivo y el docente, implementando prácticas que pueden contemplar incluso la integración por pares. En el transcurso del tiempo, se deben generar los mecanismos para que el alumno vaya adquiriendo cada vez más autonomía y no dependa estrechamente de un acompañante.

El alumno no está “solo” en la escuela si eventualmente el APND se ausenta, pues hay diversas formas de organizar esta situación con buena predisposición y creatividad.

La Resolución 3034/2013, en su Anexo I, establece en relación al APND:



→ **"Su ausencia no será impedimento para que el alumno/a concurra a la escuela". (Capítulo II, punto 4)**

Para conocer cómo solicitar APND, ver Resolución 3034/13 en el Anexo.

COPIDIS lleva un Registro de APNDs, que funciona como un facilitador para aquellas familias que se encuentran en el proceso de búsqueda de un profesional para desempeñarse en este rol.

Registro de APND, COPIDIS
http://www.buenosaires.gob.ar/copidis/registro-de-acompanantes-personales-no-docentes-apnd-maestrasos-y-profesorases-de-apoyo

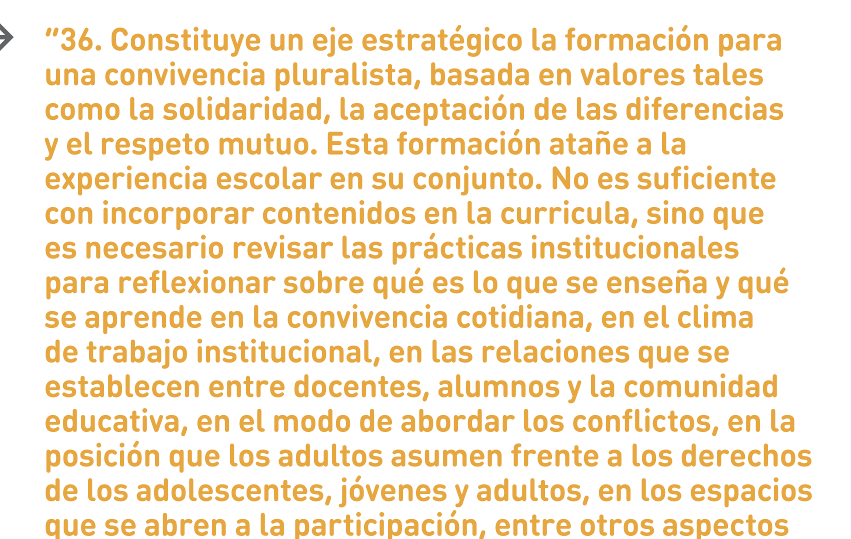
¿QUÉ ASPECTOS DEBERÍA CONSIDERAR LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN UNA ESCUELA INCLUSIVA?

El equipo directivo y docente debe planificar su Proyecto Educativo Institucional (PEI) o Proyecto Curricular Institucional (PCI) desde un comienzo, considerando la diversidad de cada aula y de la escuela en general. Esto se refiere no solo a los espacios curriculares sino también a los recreos, los ensayos y actos escolares, las excursiones, las ferias de ciencias o de arte y cualquier otro evento.



Por ejemplo, para la Escuela Secundaria la Resolución 84/09 establece:





"36. Constituye un eje estratégico la formación para una convivencia pluralista, basada en valores tales como la solidaridad, la aceptación de las diferencias y el respeto mutuo. Esta formación atañe a la experiencia escolar en su conjunto. No es suficiente con incorporar contenidos en la curricula, sino que es necesario revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre qué es lo que se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, alumnos y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación, entre otros aspectos de la vida escolar.

37. En este sentido, es impensable que esta formación se produzca al margen de un cambio de modelo institucional hacia una escuela inclusiva, comprometida con hacer efectiva la obligatoriedad o, en otros términos, con el pleno ejercicio del derecho a la educación de nuestros adolescentes, jóvenes y adultos". (Res. 84/09 CFE)

En las escuelas inclusivas, en todos sus Niveles, todos los alumnos participan de las actividades, si bien esta participación puede ser de diferentes modos según cada caso particular.

Los agrupamientos pueden ser flexibles. Esto implica que un alumno puede participar de diversos grupos según el contenido o el área que se esté desarrollando, y estos grupos pueden pertenecer a su aula o a otra, a su mismo curso o a otro. Las razones para definir los diferentes tipos de agrupamientos deben estar basadas estrictamente en decisiones didácticas y no en concepciones discapacitantes y deficitarias del alumnado.

"98. La obligatoriedad de la escolaridad secundaria exige adecuar la organización institucional, revisar y modificar el modelo pedagógico, la organización de los espacios y tiempos, las formas de agrupamiento de los estudiantes. Requiere también revisar los modos de organización del trabajo para recrear un proceso de enseñanza inclusiva que implique expectativas positivas de los docentes respecto de su tarea y del compromiso de los jóvenes con el aprendizaje.

99. Asimismo, resulta necesario otorgar centralidad en las políticas educativas a las trayectorias escolares reales de adolescentes y jóvenes. Esta tarea supone una acción institucional colectiva y sistemática que opere sobre las discontinuidades y quiebres de las experiencias escolares de los estudiantes y las representaciones que de estos tienen los docentes.

100. Por lo tanto las políticas y regulaciones que se implementen tendrán por objeto habilitar a las instituciones para poner en juego diversos formatos y propuestas de trabajo para la atención a la diversidad. Para ello se promoverán estrategias de fortalecimiento institucional y el acompañamiento a los equipos directivos y docentes, para diseñar estas variaciones y facilitar el intercambio entre las escuelas y sus docentes, no solo para compartir experiencias sino también dar visibilidad a los saberes que en ellas se producen respecto de la tarea de enseñar." (Resolución 84/09 CFE)

En este sentido, el Diseño Curricular de Primaria prevé ciertas posibilidades en torno a la organización del proyecto institucional de enseñanza entre las que se proponen:



- Instancias de trabajo en grupos heterogéneos de alumnos de diferentes grados.
- Instancias de trabajo individual.
- Instancias de trabajo en la biblioteca.
- Instancias de planificación y desarrollo de clases conjuntas entre diversos docentes, coordinadores de áreas, bibliotecarios, miembros de organizaciones de la sociedad civil, entre otros.

La idea de planificar la enseñanza se trata no sólo de elegir, diseñar y secuenciar las propuestas, sino también de pensar los agrupamientos más convenientes en función de objetivos de aprendizaje de todos los alumnos y las interacciones que se buscarán favorecer para provocar avances. **Planificar desde esta perspectiva es necesariamente una tarea de equipo**.

Se trata de **inventar maneras diversas de trabajar** con los alumnos según las necesidades que se identifiquen en un momento determinado.

Muchas veces son convenientes momentos de estudio o de reflexión fuera del aula, ya sea de manera individual o en pequeños grupos. Pero estas instancias no deben ser los únicos momentos de trabajo; es decir, el aula debe ser para todos los alumnos un lugar en el que aprenden y se relacionan, independientemente de que se propongan otros espacios de manera complementaria a la actividad del curso.

Para muchos chicos y chicas, apropiarse del aula como un espacio de pertenencia y de producción de ideas implica un trabajo de construcción para el cual necesitarán **tiempo y apoyo** (Grimaldi, et al, 2015).

En cuanto a la Escuela Secundaria:





"9. Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas. Se ofrecerán propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad." (Res. 93/09, CFE)



BARRERAS PARA EL ACCESO, EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Recordemos que la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con ciertas condiciones y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de oportunidades con las demás.

Sobre detección de barreras en las escuelas, la Res. 311 del CFE establece:



→ **"Artículo 15°. En la etapa inicial de interacción de los/as estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza, surgirá un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad.**

Artículo 16°. A partir de esa instancia, en espacios institucionales de definición colectiva entre los equipos docentes, y teniendo en cuenta la palabra del/la estudiante con discapacidad y la de su familia, se evaluará la necesidad de incluir apoyos específicos, enmarcados en el proyecto de cultura escolar inclusiva." (Res. 311/16, CFE)

¿QUÉ SON LAS BARRERAS Y CÓMO REMOVERLAS?

En cada caso, como lo establece la citada Resolución 311, se deben identificar las barreras y obstáculos que existen en la Institución, tales como:



- Barreras de acceso físico.
- Barreras de la comunicación.
- Barreras didácticas: procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Barreras sociales/actitudinales: actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, carencias en la información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos.

En respuesta a la necesidad de remover esas barreras, según cada caso particular, se deberá buscar:

- Accesibilidad física: remover barreras arquitectónicas, analizar los recorridos escolares, ubicación, orientaciones a docentes, modificaciones necesarias para el desplazamiento, necesidad de información a los adultos y pares.
- Herramientas didácticas: analizar las perspectivas didácticas, la formación en didácticas específicas, el conocimiento y manejo de los diseños curriculares, los modos y tiempos de aprendizaje singulares, los materiales más ajustados, el escenario áulico, los vínculos y la interacción, la evaluación, entre otros. Estas herramientas suelen ser útiles para todos los integrantes del aula y no solo para los estudiantes con discapacidad.
- Formas de comunicación: conocimientos básicos de Braille, Lengua de Señas Argentina y Sistemas Aumentativos y Alternativos de comunicación, tanto mediante recursos humanos como materiales.
- Asesoramiento y orientación.
- Capacitación.
- Provisión de recursos.
- Cooperación, colaboración y acción coordinada.
- Seguimiento, investigación.

Para destacar cuántas de esas barreras se deben a nuestras propias concepciones y prejuicios, citamos aquí un párrafo de la Observación General Nº 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas:

> *¨4. Las barreras que impiden a las personas con discapacidad acceder a la educación inclusiva pueden deberse a numerosos factores, entre ellos:*

a) El hecho de no entender o no aplicar el modelo de derechos humanos de la discapacidad, según el cual las barreras en la comunidad y la sociedad, en lugar de deberse a deficiencias personales, excluyen a las personas con discapacidad;

b) La persistencia de la discriminación contra las personas con discapacidad, agravada por el aislamiento de las personas que permanecen en instituciones residenciales de larga estancia, y las pocas expectativas que se depositan en las que se encuentran en entornos educativos generales, propiciando que los prejuicios y el miedo aumenten y no se combatan;

c) El desconocimiento de la naturaleza y las ventajas de la educación inclusiva y de calidad y de la diversidad, entre otros ámbitos en lo que respecta a la competitividad, en el aprendizaje para todos; la falta de divulgación entre todos los padres; y la falta de respuestas adecuadas a las necesidades de apoyo, lo que genera temores y estereotipos infundados de que la inclusión provocará un deterioro en la calidad de la educación o repercutirá negativamente en los demás;

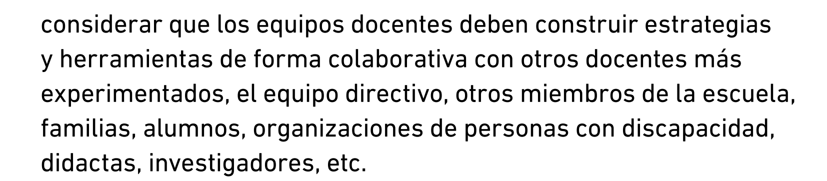
d) La falta de datos desglosados y de investigación (ambos elementos necesarios para la rendición de cuentas y la elaboración de programas), lo que impide la formulación de políticas eficaces y las intervenciones para promover la educación inclusiva y de calidad;

e) La falta de voluntad política y de capacidad y conocimientos técnicos para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva, lo que incluye la capacitación insuficiente de todo el personal docente;

f) Los mecanismos de financiación inadecuados e insuficientes para ofrecer los incentivos y realizar los ajustes razonables encaminados a la inclusión de alumnos con discapacidad, la coordinación interministerial, el apoyo y la sostenibilidad;

g) La falta de recursos legales y de mecanismos para obtener reparación por las violaciones.¨

Como ya hemos descrito, las escuelas inclusivas no suponen que los docentes deban resolver todas las situaciones ni planificar en la soledad del aula. Más bien, todo lo contrario. Se parte de



considerar que los equipos docentes deben construir estrategias y herramientas de forma colaborativa con otros docentes más experimentados, el equipo directivo, otros miembros de la escuela, familias, alumnos, organizaciones de personas con discapacidad, didactas, investigadores, etc.

Por otro lado, resulta importante recuperar la idea de barreras relacionadas con el **tiempo didáctico**, cuando éste es concebido en forma rígida, estanca y lineal. El hecho de que el nivel primario está organizado por ciclos implica que está estructurado alrededor de cierta idea del tiempo didáctico y los ritmos de aprendizaje.

En el Diseño Curricular de Primaria se explicita que no se espera que todos los alumnos aprendan lo mismo de la misma forma en el mismo tiempo, y que por eso el nivel está dividido en ciclos. A su vez, el Diseño llama la atención sobre el hecho de que no debemos recostarnos en lo que se denomina la “pedagogía de la espera” sino más bien:



“Inscribir el proyecto de enseñanza en una perspectiva temporal de largo plazo, como es la del ciclo de tres años, implica aprovechar la posibilidad y el desafío de contar con más tiempo al servicio del aprendizaje, desplegando una variedad de intervenciones didácticas adecuadas que favorezcan una verdadera apropiación de los contenidos que la escuela ofrece a todos los alumnos, brindando continuidad en su aprendizaje y respetando la diversidad de puntos de partida y estilos.” (DC Primaria, 2004, pgs. 41-2)

En el orden normativo, también encontramos disposiciones relativas al tiempo de los aprendizajes:



→ ¨4. De este modo, se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto.

21. Las jurisdicciones promoverán planificaciones institucionales que especifiquen la secuenciación de contenidos al interior y entre grados, la coordinación intraciclos, la posibilidad de producir diversos agrupamientos al interior de un ciclo con fines específicos de enseñanza, la priorización de aprendizajes en el tiempo y la designación de maestros en grados claves que puedan continuar en el año siguiente con el mismo grupo a los efectos de fortalecer la continuidad de la enseñanza y con ello la continuidad de las trayectorias escolares." (Res. 174/12 CFE: "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación")

Es importante recurrir al asesoramiento por parte de escuelas interdisciplinarias, de equipos externos, de hospitales, de centros de salud y de las Universidades, entre otros, según cada caso. Conjuntamente, se pueden organizar charlas, ateneos, talleres, observaciones, intercambios, etc.



Estos principios también se aplican a la Educación Secundaria:





"17-Organizar la variedad y la diversidad plantea la necesidad de ofrecer a todos los estudiantes, en el curso de su recorrido por la escuela, propuestas de enseñanza que:

• estén organizadas a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas,
• impliquen que los docentes se organicen de distinta forma para enriquecer la enseñanza,
• agrupen de distintos modos a los alumnos,
• transcurran en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente entre los estudiantes, con los docentes y con el saber, dentro de la propia escuela o fuera de ella,
• permitan que los alumnos aprendan a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación de conocimientos,
• sumen los aportes de otros actores de la comunidad para enriquecer la tarea de enseñar,
• planteen una nueva estructura temporal, sumando a los desarrollos regulares anuales clásicos, propuestas curriculares de duración diferente."
(Res. 93/09 del CFE)

Al remover las barreras **se abren posibilidades** y debemos estar atentos y saber escuchar e interpretar todos aquellos cambios que manifieste todo el alumnado cuando se eliminan obstáculos. Esto **potenciará** aún más la trayectoria en la institución de **todo el grupo escolar**. Y muchas nuevas posibilidades pueden entonces surgir para cada estudiante singular. Por ello, es una tarea esencial promover situaciones de intercambio de todo el equipo, con una mirada global.

LAS POTENCIALIDADES DE LOS ALUMNOS

¿DÓNDE PONER LA MIRADA?

En la escuela se presentan diversas situaciones casi como tantos alumnos, familias y docentes conviven en la Institución, potenciados por sus interrelaciones.

Muchas de esas situaciones que se observan son las de cantidades de alumnos que también requieren apoyos específicos sin necesariamente tener certificado de discapacidad: al estar el equipo docente mejor informado, se pueden detectar ciertas características que requieren más atención. Esto es propio de todo ámbito en el que se presta atención a la diversidad.



→ **Ningún estudiante puede tener un "techo" a priori, ni en ningún momento de su vida. Debemos estar atentos a los distintos modos de aprender, y esto puede dar pautas para el trabajo con los contenidos.**

Por ejemplo, si en matemáticas un alumno aparenta no reconocer la relación entre número y cantidad pero puede realizar cálculos mentales en una Tablet mediante un juego que le permite hacer avanzar autos, esto significa que hay procesos que están operando y que debemos saber reconocer.

Lo mismo puede suceder con la lectura. Si, tomando otro ejemplo, un alumno no reconoce una frase en una ficha pero en la biblioteca puede seleccionar los libros de su autor preferido, está operando una lectura global, en contexto.

Lo importante es poner la mirada **en las potencialidades y no en el déficit** particular de ningún alumno. Debemos reforzar los aprendizajes sobre la base de una mirada y actitud positiva, siempre sabiendo que se van a encontrar puntos de anclaje sobre los que se pueda trabajar aún más.

Por supuesto, los caminos no son lineales y deben sortearse desafíos permanentes, **buscando con imaginación** la forma de resolver las situaciones que se presenten.

A su vez, partimos de considerar que no solo todos los alumnos pueden aprender, sino que todos los docentes y cada una y todas las escuelas también.

La situación de un docente trabajando en soledad es un supuesto que debemos reconsiderar si nos situamos en un trabajo de equipo. Seguramente en conjunto se encuentren las respuestas acerca de cómo trabajar con un grupo específico de alumnos o con un alumno con ciertas características individuales, como es el caso de los alumnos con discapacidad.

Así, cualquier aula, independientemente del grupo de alumnos y de su docente, con los abordajes adecuados, puede avanzar hacia prácticas inclusivas, lo que implica vencer barreras al aprendizaje y la participación en todo el alumnado.

Para la Escuela Secundaria, las normas del CFE establecen:



→ **"9.- Promover el trabajo colectivo de los educadores. El trabajo colectivo supone la corresponsabilidad sobre la propuesta escolar y la trayectoria de los estudiantes. Es de construcción conjunta y requiere condiciones que habiliten espacios y tiempos de trabajo entre docentes. Posibilita la renovación permanente de la tarea, en la medida que permite producir saberes sobre la enseñanza y la escolaridad." (Res. 93/0CFE, Organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria)**

¿ESTÁN RECOMENDADAS LAS PERMANENCIAS EN UNA SALA SI EL ALUMNO NO REALIZA CIERTAS ACCIONES O "NO ALCANZÓ" CIERTOS CONOCIMIENTOS?

No. La recomendación de permanencias se basa en la mirada puesta en el déficit del alumno. Debe privilegiarse la continuidad con el grupo y cambiar la mirada hacia las potencialidades.

Si el alumno aún no camina, no dejó los pañales, no habla, no conoce aún las letras, entre tantos otros aspectos, debe apostarse a que sí lo hará con su mismo grupo, que traccionará positivamente sobre ciertos aspectos de su vida social y cognitiva.

Permanecer en una sala no garantizará la adquisición de habilidades o conocimientos. Puede ocurrir que siempre "falte" una habilidad que el docente y/o la institución se proponen.

Los tiempos pueden no ser los mismos para un alumno con discapacidad pero los grandes saltos se producen cuando se apuesta a todas sus potencialidades.

La Resolución 174/12 del CFE-"Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades¨, establece:



→ **14. "La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello."**



Es el día a día, es el requerimiento y el apoyo en el momento, es la imaginación, la disponibilidad, la actitud ética de los docentes, del equipo directivo, de los auxiliares y maestros curriculares, y también la de los otros padres y madres y de compañeros de otros cursos.

En la escuela fluyen muchos aspectos de la vida: feria de talentos, espectáculos, feria del plato, cumpleaños, salidas, etc. y cada uno de estos momentos son conocimientos y vivencias esenciales para la vida de cualquier estudiante.





La escuela es aprendizaje en sí misma y no hay ningún contenido, por más importante que parezca ser, que pueda quitar a un estudiante su derecho a la educación.

PROYECTO INSTITUCIONAL

¿DESDE DÓNDE PARTIMOS?

La construcción de un currículum común (Proyecto Educativo Institucional o Proyecto Curricular Institucional) que tome en cuenta lo diverso es una condición necesaria para acompañar a los estudiantes en su singularidad, sin referirnos solamente a quienes tienen una "discapacidad certificada".

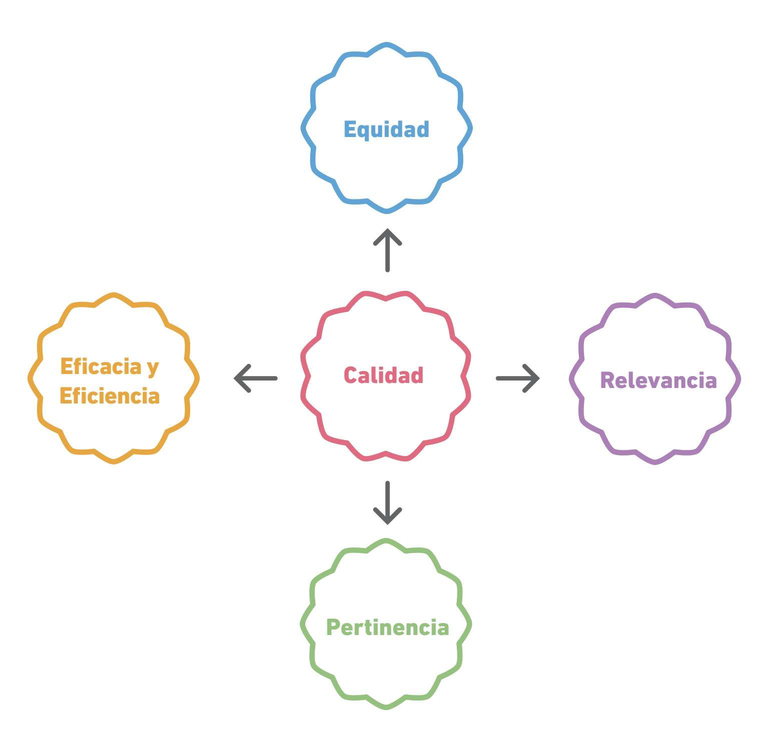
Un Proyecto Institucional en el que la currícula es entendida como una herramienta abierta y flexible, permite tomar en cuenta las posibilidades actuales del estudiantado y realizar una apuesta hacia sus potencialidades, priorizando la calidad de esas propuestas.

Esta toma de datos de la realidad que venimos proponiendo es coherente con las 5 dimensiones de la calidad educativa establecidas por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe[13] .

Esas 5 dimensiones, que deben ser evaluadas siempre desde la perspectiva del respeto por los derechos, son:

- Equidad
- Pertinencia
- Eficiencia
- Eficacia
- Relevancia

13. Estas dimensiones fueron adoptadas por los ministros de educación de América Latina y el Caribe, en la Declaración de la II reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe celebrada en Buenos Aires en marzo de 2007.



El esquema es un círculo central con la palabra "calidad", del que salen 4 flechas hacia cinco círculos alrededor. El círculo que se encuentra en la parte superior contiene la palabra "equidad". Siguiendo el sentido de las agujas del reloj, es decir, hacia la derecha, el siguiente círculo contiene la palabra "relevancia". El siguiente círculo contiene la palabra "pertinencia". Y por último, ya completando todo el recorrido circular, un círculo dice "eficacia y eficiencia".

A continuación definimos cada una de esas dimensiones, citando a Rosa Blanco Guijarro[14]:

> **Equidad:** *"Una educación es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento, es decir, cuando cualquier persona tiene la posibilidad de recibir las ayudas y el apoyo necesario para aprender a niveles de excelencia, y cuando los resultados de aprendizaje no reproducen las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionan sus opciones de futuro. Desde la perspectiva de la equidad, es preciso equilibrar los principios de igualdad y diferenciación, proporcionando a cada persona las ayudas y recursos que necesita para que esté en igualdad de*

14. "Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación", en Eficacia escolar y factores asociados en Latinoamérica y el Caribe, págs 12 y sgtes. Unesco, 2008.

condiciones de aprovechar las oportunidades educativas".

Pertinencia: *"La oferta educativa, el currículo y los métodos de enseñanza tienen que ser flexibles para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social."*

Eficacia: *"Implica analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación."*

Eficiencia: *"Se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada."*

Relevancia: *"Está relacionada con los sentidos de la educación, sus finalidades y contenido, y con el grado en que ésta satisface efectivamente las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad. La selección de los aprendizajes más relevantes adquiere especial significación en la actual sociedad del conocimiento, donde los contenidos se duplican a gran velocidad y muchos pierden vigencia rápidamente. La sobrecarga de los currículos actuales atenta contra la calidad de la educación, por ello es necesario seleccionar cuáles son los aprendizajes más relevantes que han de formar parte de la educación escolar."*

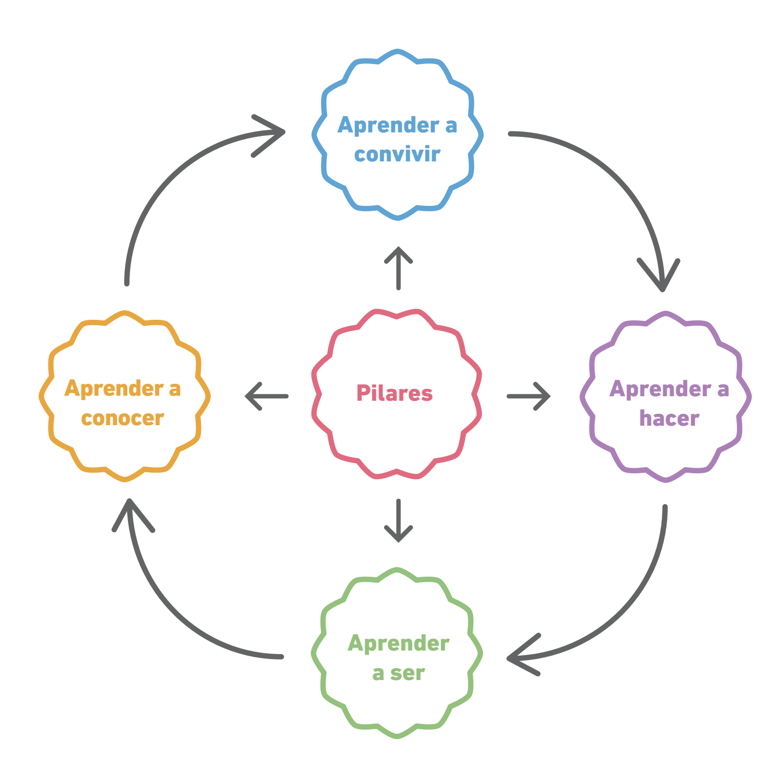
La Relevancia de la educación implica Aprender a:

a) Ser
b) Hacer
c) Conocer
d) Vivir Juntos

Estos son, según el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, ¨La educación encierra un tesoro¨, los Pilares de la Educación, UNESCO, 1994.[15]

---

15. Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.



Se observa un gráfico de un círculo central con texto "PILARES" rodeado por cuatro círculos unidos entre sí por flechas. En los círculos se leen los siguientes textos: "Aprender a Convivir", "Aprender a Hacer", "Aprender a Conocer", "Aprender a Ser".



Aprender a Ser: para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar, etc.

Aprender a Hacer: a fin de adquirir no sólo una calificación profesional, más generalmente una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes o bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional.

Aprender a Conocer: combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los

conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a vivir juntos: desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, en la elaboración de los programas y en la definición de nuevas políticas pedagógicas.

Para el Nivel Secundario:

"12- La revisión de las propuestas escolares institucionales en el marco de una propuesta educativa común para el nivel secundario constituye una apuesta política que pone en el centro de la toma de decisiones los aprendizajes y las trayectorias escolares reales de los alumnos. Rearticula, a partir de ello, los grandes componentes y variables que tradicionalmente funcionaron como organizadores del planeamiento: el currículum, la organización, la gestión y los recursos, así como las variables tiempo, espacio y agrupamientos. La tarea será no replantear cada uno de estos componentes por separado, sino incorporarlos como dimensiones presentes en la construcción de una propuesta escolar integrada." (Res. 93/09 del CFE)



¿QUÉ NOS DICE EL DISEÑO CURRICULAR DE CADA NIVEL RESPECTO A LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD?

En el Nivel Inicial encontramos:

"Disposición de los docentes (actitud hacia la inclusión, la formación y la experiencia previa). Éste es un aspecto relevante a considerar. Es necesario prevenir el fracaso escolar, que es un serio factor de riesgo en la historia escolar de cualquier niño. La experiencia muestra que si un maestro está bien predispuesto a la inclusión del alumno, si el personal de conducción lo respalda, si el docente es capaz de tolerar los inconvenientes que aparezcan, y su contacto con el alumno puede construirse sobre la base de lo que éste logre más que en sus déficit, están creadas algunas condiciones favorables para el éxito de la inclusión.

"El desafío no es sencillo. Significa poder responder a las diferencias individuales proponiendo nuevas modalidades de enseñanza. Significa incluirse en un proceso de cambio desde una nueva óptica, con la plena convicción de que en este proceso de integración debe comprometerse la institución toda, trabajando por una sociedad que erradique los prejuicios, aceptando las diferencias y apuntando a ser más comprensiva y solidaria" (A.D.C.E.I.,1995)

Si consideramos el Diseño Curricular de Primaria podremos encontrar:

"Finalmente, se señala que la Ciudad no propone un currículum diferente para los chicos con necesidades educativas especiales: tienen derecho a los aprendizajes que propone este Diseño Curricular,

con las adecuaciones del caso. Sobre la base de este currículum que es abierto, las escuelas –con ayuda de los apoyos institucionales que ofrece el Sistema Educativo– podrán formular las adecuaciones curriculares que se requieran para asegurar los aprendizajes.

Las iniciativas de integración de niños con necesidades educativas especiales a las escuelas comunes se vienen realizando en la jurisdicción desde hace tiempo y han dado lugar a una experiencia que es importante recoger.
Hemos aprendido que un alumno puede ser definido por una institución como alumno común y por otra como alumno con necesidades especiales, dependiendo no sólo de sus características y del grado de apoyo del sistema familiar sino también de las propias condiciones institucionales: la actitud de mayor o menor reconocimiento, respeto y búsqueda de recursos frente a la diversidad por parte del equipo de conducción y docente, el grado de flexibilidad o rigidez de los enfoques didácticos y los criterios de evaluación, la experiencia previa con alumnos en situaciones similares, los recursos materiales y edilicios, el grado de reflexión sobre los mecanismos de rotulación y segregación característicos del funcionamiento normalizador de las escuelas, etc.

Aunque una inclusión exitosa no depende sólo de la escuela, planificar la inclusión, sensibilizar a los otros alumnos y a sus padres, desarrollar formas de trabajo junto con el personal especializado, son tareas en las que la iniciativa escolar es irreemplazable. (DC Primaria, 2004, pg. 33)

Nota: previamente a la Convención se usaba el término "Necesidades educativas especiales", que luego fue reemplazado por "Personas con Discapacidad"."

Para el segundo ciclo se agrega:

"Las intenciones educativas que en este Diseño Curricular se expresan en las llamadas finalidades de la educación general básica se refieren a experiencias formativas que se desarrollan de manera prolongada en el tiempo. Cada ciclo realiza su aporte específico en función de la relación entre las experiencias o los aprendizajes que propone y aquellas intenciones educativas. Aquí se analiza el aporte específico del segundo ciclo, teniendo en cuenta que ocupa un lugar singular: al mismo tiempo que da continuidad y profundiza las experiencias formativas del ciclo que lo precede, tiene que garantizar un cierre para éstas en relación con el nivel primario, y generar las condiciones para la continuidad de los estudios para todos los chicos más allá del séptimo grado." (DC Primaria, 2004, pg.39)

En la Nueva Escuela Secundaria se especifica:

"El nuevo diseño curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es expresión de una visión educativa que contempla la centralidad del estudiante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un contexto de diversidad y pluralidad.

Cada estudiante es importante. Por ello, se busca garantizar el ingreso, permanencia y egreso de cada uno de ellos. Esto significa que cada estudiante podrá ejercer plenamente su derecho a una educación de calidad, en términos de formación integral que le permita desarrollar al máximo sus potencialidades y las competencias necesarias para su desarrollo personal y social, así como el ejercicio de una ciudadanía responsable." (DC NES, 2014, pg. 43)

DIVERSIDAD DE ESTRATEGIAS

LO QUE ES ÚTIL PARA UN SOLO ALUMNO, ¿SIRVE PARA TODOS?

Sabemos que algunas personas aprenden mejor apoyándose en lo que escuchan, otras en lo que ven y otras en el tacto o el movimiento.

Es posible incluir maneras diversas de interacción, lo cual no significa reducirse o restringirse a solo aquella que hemos detectado como predominante, pues el alumno puede encontrar en el devenir de su escolaridad otros canales de conocimiento. Esto vale para cualquier alumno, incluidos los alumnos con discapacidad.

Lo relevante, además de la diversidad de recursos, será lo que se haga, a partir de los objetivos y propósitos que se planteen, dejando abierta la puerta para lo imprevisto: qué reflexiones se pueden favorecer; qué inferencias y conjeturas se pueden plantear y cómo las pondremos a prueba; qué relaciones se pueden establecer entre las ideas; qué otras áreas permiten un desarrollo integral, sin restringirse a las áreas tradicionalmente asociadas con lo cognitivo como lengua o matemática.

Es decir, cómo vamos más allá, qué nuevas ideas podemos producir a partir de estas maneras de acercarnos al contenido y cómo podemos extenderlas a otras situaciones.

Es interesante señalar también que toda propuesta que se aborda desde la diversidad de modos de acceso e interacción se enriquece, puesto que las distintas maneras de aproximarse al conocimiento en juego nos permiten anoticiarnos de diferentes aspectos que lo constituyen, complementando y enriqueciendo aquello que con una única vía de entrada hubiera sido, quizás, incompleto (Grimaldi et al, 2015).





"9. En las propuestas curriculares, se promoverán experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que los estudiantes aprenden." (Res. 84/09 CFE)

También es necesario considerar diversas formas en que los alumnos pueden poner en juego el conocimiento, usarlo y expresarlo y esto permitirá evaluarlo. Esta práctica pedagógica constituye justamente la evaluación en proceso.

¿EVALUAMOS? ¿CALIFICAMOS? ¿CLASIFICAMOS? ¿ENSEÑAMOS? ¿REGULAMOS?

Si bien la evaluación es parte del proceso mismo de enseñar y también de aprender, le dedicaremos un punto específico. Esto se debe a que en la práctica la evaluación aparece disociada de ese proceso, como algo autónomo y con finalidades lejanas a aquellas propias de los propósitos de enseñanza.

La evaluación pensada como "premio/castigo", que exalta a aquellos que sacan 10 o a los que son abanderados, y que penaliza a los "que sacan" menos nota, es la "estructura" más difícil de remover en el campo de la enseñanza.

Como sabemos, la evaluación se orienta a la mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza y brinda información a alumnos y docentes para tomar decisiones orientadas a la mejora continua.



"43. Es necesario poner en el centro del debate el problema de la calidad y de la exigencia en los procesos de enseñanza, desde una perspectiva política. La evaluación no puede constituir, por principio, una herramienta de expulsión/exclusión del sistema. Existen claras evidencias de que el "fracaso escolar" no constituye un problema estrictamente individual de quienes no manifiestan los signos de éxito académico tipificados, y que dicha distancia entre lo esperado y lo logrado no depende en exclusividad de razones extra escolares, como la procedencia social.

45. Se requiere, entonces, producir un saber pedagógico que permita delinear alternativas de evaluación que den cuenta de los aprendizajes alcanzados, pero al mismo tiempo de las condiciones y calidad de la enseñanza, y sus propios efectos.

48. Para ello, urge revisar los dispositivos de evaluación generalizados, orientando estos procesos hacia la producción académica por parte de los alumnos y estableciendo pautas de trabajo con los alumnos sobre niveles crecientes de responsabilidad en el propio aprendizaje, sobre la base de un compromiso compartido de enriquecimiento permanente y revisión crítica de los procesos de enseñanza." (Res. 84/09 CFE)

Citando el Diseño Curricular de Primaria, en torno a la evaluación en el área de matemáticas, resulta interesante reflexionar acerca de la distancia entre las formas y los sentidos de evaluar que propone el Diseño Curricular, y las formas de pensar y utilizar la evaluación como un castigo, sanción o como una herramienta que permite definir quien aprendió y qué aprendió en relación a una grilla de contenidos estática.







"Una preocupación central en la enseñanza de la matemática es la fuerte tendencia que ha habido a catalogar a los alumnos de "buenos" o "duros" en matemática. Esta distinción reposa sobre el supuesto de que la matemática es una disciplina para algunos que son rápidos, inteligentes, etc. Desde la concepción de enseñanza que se asume en este documento, partimos del supuesto de que todos los niños pueden aprender matemática, aunque reconozcamos las diferencias individuales entre los alumnos. El desafío consiste en evaluar los progresos de cada alumno en relación con los conocimientos que él mismo tenía y lo que ha sido enseñado en el aula, lo que ha sido objeto de trabajo y ahora es evaluado. Evaluar los progresos implica comparar los conocimientos del alumno con los suyos propios en el punto de partida y no solamente con los conocimientos de los otros alumnos. Aquello que un alumno no ha logrado todavía puede lograrlo en otro momento. ¿Este niño progresa en dirección a aquello que se espera?, ¿en qué medida lo que sabe ahora lo pone en mejores condiciones para seguir aprendiendo?, ¿cuáles son los problemas de suma y de resta que ahora puede resolver y antes no?, ¿con qué "tamaño" de los números está ahora en condiciones de reconocer un cálculo?, ¿cómo han progresado los procedimientos de resolución?, ¿ha incorporado nuevas formas de representaciones de las operaciones?" (DC Primaria, 2004, pg. 352)

Es en este sentido que el Diseño plantea que en los resultados de las evaluaciones se consideren las propuestas que realizó previamente la escuela. Esto está muy alejado de pensar el resultado de la evaluación como la capacidad individual de cada estudiante. De esta forma, la evaluación se convierte en una vía para la reflexión didáctica y la replanificación, y no como una forma de acreditación de (in)capacidades.

Así, volviendo al Diseño:



→ **"Se advertirá que en las propuestas de evaluación de todas las áreas se afirma, de una u otra forma, la necesidad de preguntarse qué deberían ser capaces de hacer y de comprender los alumnos como resultado del proceso realizado en clase. Definir los criterios de evaluación en relación con los objetivos pero también con las condiciones institucionales y didácticas es una demanda permanente para la evaluación de los aprendizajes en este currículum." (DC Primaria, 2004, pg. 49)**

A su vez, el Diseño es claro en torno a que debido a la compleja relación entre evaluación y acreditación, no debe tomarse una sola prueba escrita para tomar decisiones sobre la acreditación. La recomendación es más bien que se deben tomar en cuenta múltiples instancias de evaluación, conformadas principalmente por situaciones de observación y de registro por parte de los docentes, los propios alumnos y sus compañeros, de las actividades y la participación de cada alumno en un período determinado que permita observar los avances de un mismo alumno con respecto a su propio desempeño anterior.

A su vez, se considera que un alumno debe haberse apropiado de aquellos contenidos que debe conocer para luego complejizar en el próximo ciclo y no dar cuenta de conocer todos y cada uno de los contenidos de un ciclo.

El Diseño propone así pensar la evaluación como un proceso interno de cada alumno en función de la observación de sí y de sus compañeros, de modo que:





“...se trata de enseñar a los alumnos a reconocer los progresos, los éxitos, las dificultades, los aportes que pueden hacer, y los que sus compañeros pueden hacerles. Para que esto sea posible, será necesario revisar la centralización de la evaluación de los alumnos en el docente, y promover una cultura de la responsabilidad común por los aprendizajes de todos. Esto implica incluir en las diferentes propuestas de trabajo instancias que permitan poner en común con los alumnos los criterios y puntos de vista sobre qué es lo que se evalúa y cómo hacerlo. No resulta evidente para todos los alumnos qué es lo que se está enseñando en algunas de las actividades propuestas. Que se haya hecho explícito en determinado momento de la secuencia de enseñanza qué es lo que se debería estar aprendiendo es condición para poder evaluarse.” (DC Primaria, 2004, pg. 51)

En relación con el tema Evaluación, la Res. 93 del CFE ¨Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria¨, establece en su punto 66 y siguientes:

"66-Una primera aproximación al concepto de evaluación educativa es comprenderla como un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. La evaluación es parte inherente de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje. Este encuadre tiene por finalidad una comprensión crítica de dichos procesos para orientarlos hacia su mejora. Es por lo tanto, una cuestión de orden pedagógico.

67-En las escuelas suelen aparecer asociadas a la evaluación, otras cuestiones como la calificación,

la acreditación y la promoción. La calificación es una cuestión relativa al orden pedagógico en la cual se establece una equivalencia entre una escala arbitrariamente construida y un determinado nivel de logro alcanzado por los alumnos.

68-La acreditación es el reconocimiento del nivel de logro deseable alcanzado por los alumnos en los aprendizajes definidos para un espacio curricular, en un tiempo determinado. La promoción, por su parte, es la habilitación para el pasaje de un tramo a otro de la escolaridad, en relación con criterios establecidos en la regulación jurisdiccional.

69-En el interior de los establecimientos estos dos órdenes de cuestiones aparecen poco diferenciados y no resultan suficientes para explicitar la complejidad de las múltiples situaciones evaluativas que se llevan a cabo y que condicionan las trayectorias escolares de los alumnos.

71-Es un rasgo común que las decisiones relativas a la evaluación de cada asignatura se tomen exclusivamente bajo la responsabilidad del docente que la tiene a cargo. Sin embargo, si se parte de concebir la enseñanza como un proyecto común, sería deseable que éstas se sustenten en acuerdos del colectivo docente de la institución organizados en departamentos, equipos de conducción, equipos docentes, tutores u otras formas.

72. La reflexión conjunta sobre el propósito formativo de cada asignatura en la propuesta general de formación enriquece la perspectiva de la evaluación y supera concepciones parciales o fragmentarias. Así concebida, la evaluación es responsabilidad del docente pero también producto de la reflexión y los acuerdos institucionales.

135-Debe existir correspondencia o adecuación entre la evaluación y la enseñanza, tanto en lo relativo al contenido como al modo de abordarlo.

136-La información debe ser recabada durante los mismos procesos de enseñar y de aprender, a través de instrumentos diversos, aplicados en diferentes situaciones y oportunidades. No es justo calificar a un estudiante si no se cuenta con la información suficiente. La diversidad de instrumentos y situaciones de evaluación facilita mejores condiciones para una valoración válida y confiable. "

La evaluación debe contemplar las siguientes características:

- El proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Distintos tipos de aprendizaje (conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes, etcétera).
- Realizarse en diferentes tiempos y modos.
- Incorporar indicadores de trabajo cooperativo.
- Habilitar formatos que permitan superar obstáculos para poder comunicarse y expresarse.

Estas instancias deben ser consideradas conjuntamente y pueden contribuir a encuadrar al grupo de alumnos, según sus características, centrándose en lo que cada uno de los estudiantes puede hacer, poniendo el énfasis en lo que cada alumno sabe y no en sus posibles déficits.



→ **Según la Resolución 311/16 "Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad" estos serán calificados en concordancia a lo propuesto en su Proyecto Pedagógico Individual. (Arts. 27 y 37)**

¿QUÉ ES UN PPI (PROYECTO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL PARA LA INCLUSIÓN)?

En todos los niveles de escolaridad, el alumno con discapacidad deberá tener la oportunidad de acceder a todos los espacios curriculares, desde idiomas, educación física, áreas de lógica matemática, prácticas de lenguaje, etc.

“Dar la oportunidad” significa no optar como primera medida por eximir a un alumno en un área. Al contrario, se deben dar todos los apoyos y recursos para que pueda transitarla. El devenir y el desarrollo cognitivo y físico se producen y se construyen en la marcha, en un movimiento que opera día a día.

La Resolución 311/16 establece:



→ **“Artículo 17°. En caso que las instituciones educativas precisen apoyo para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria contarán, con la posibilidad de: contar con Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) que considerará los ejes detallados en el Anexo II. El PPI se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La planificación y desarrollo del PPI será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes informarán y acordarán con las familias las metas y responsabilidades de cada una de las partes a fin que el estudiante con discapacidad desarrolle sus aprendizajes sin perder de vista el diseño curricular jurisdiccional, en vistas a que el mismo no implique un currículum paralelo. Los proyectos personalizados deben actualizarse periódicamente sobre la base de metas factibles y estar redactados en un lenguaje claro.” (Res. 311/16)**



El DC de Primaria prevé esta situación:





"-Formulación de acciones institucionales para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.

Una situación importante a atender (no sólo en este ciclo, desde luego) es la inclusión en la escuela de chicos con necesidades educativas especiales. Además de organizar el trabajo de los apoyos que el Sistema brinda (como los maestros integradores), el coordinador de ciclo debe impulsar la revisión de la propuesta de enseñanza y la formulación de las adecuaciones que sean necesarias para garantizar a los chicos las oportunidades de aprender que la legislación les garantiza." (DC Primaria, 2004, pg. 59)

Nota: previamente a la Convención se usaba el término "Necesidades educativas especiales", que luego fue reemplazado por "Personas con Discapacidad".

Recordemos que la educación inclusiva es de calidad, es decir, es relevante, adecuada, pertinente. Entonces, consideramos el PPI como una herramienta de planificación y de sistematización de los acuerdos dinámicos entre un alumno, su familia y sus docentes en pos de garantizar las condiciones educativas que cada alumno precisa, sin olvidar nunca la calidad.

En otras palabras, elaborar un PPI no es sinónimo de eximir de materias ni implica tener bajas expectativas de logro en relación a un alumno. El art 24 de la Convención es claro cuando obliga a los Estados a tener sistemas de educación inclusiva con miras a: "b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas".

En este sentido, la construcción de un PPI debería estar basada en la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación

del alumnado y en la construcción de acuerdos y apoyos para su eliminación. Por eso, el PPI no implica reducción de contenidos u horario, sino, por el contrario, la sistematización de las estrategias que en un período determinado la escuela implementará para efectivizar el derecho a la educación de su alumnado con discapacidad.

No todos los alumnos con discapacidad requieren un PPI, aunque sí probablemente necesiten apoyos, por ejemplo en los recreos, en la sociabilización, en la asistencia personal, etc.

¿PUEDE UN ALUMNO DESAPROBAR SU PPI?

Ya la pregunta encierra una trampa porque el PPI es un apoyo para el aprendizaje. Si un alumno determinado aparenta no dar cuenta de lo propuesto en el PPI, esto significa que la herramienta está mal construida y debe revisarse.

El PPI no es un instrumento estanco, como una lista de procedimientos a ser aprendidos o de conceptos a ser incorporados y evaluados mediante observaciones parciales. El PPI debe involucrar todas las instancias de apoyos y en cada paso el equipo docente debe evaluar si se están dando todas las herramientas posibles y acordes, es decir, el PPI encierra en sí mismo la autoevaluación docente.

Es importante considerar que el PPI debe guardar relación con los contenidos de la curricula pero a la hora de la evaluación y acreditación no se deberían equiparar linealmente uno a uno los contenidos conceptuales sino que se deberían considerar todos los logros del alumno en forma global, teniendo en cuenta todo lo expresado previamente en este material.



→ **Los alumnos con discapacidad que cursan con un PPI deben ser evaluados, calificados y promovidos de acuerdo con ese PPI (Res. 311/16 del CFE).**



BOLETINES

Si bien son escasos los materiales o artículos que definan qué es un boletín, sabemos que es el documento que comunica al alumno, la familia y al sistema la situación en la que supuestamente se encuentra un alumno.

Por la forma en que están concebidos, los boletines pueden **alentar, animar, proponer, propiciar** pero también pueden ser elementos punitivos. En muchos casos, persiste en su confección una idea errónea de una **supuesta objetividad**. Pero sabemos que, como en toda actividad humana, tal objetividad no existe.

Los boletines deberían dar cuenta de los cambios, en una observación global, con actitud de alentar a seguir aprendiendo. Y esto debería aplicarse a todos los alumnos, incluidos los alumnos con discapacidad.

Alentamos a las instituciones a dar cuenta de estos **cambios** en los alumnos (cognitivos, comportamentales, actitudinales, procedimentales, emotivos, físicos, etc.) que para muchos chicos significan **saltos enormes**.

El concepto de calificar sin perder de vista el proceso de aprendizaje, está contemplado en la normativa del Consejo Federal de Educación:



→ **"138-Los procedimientos actualmente vigentes para calificar a los estudiantes recurren a una escala numérica para valorar la complejidad de los procesos del aprendizaje, que resulta insuficiente para dar cuenta de los mismos. La escala numérica responde, entre otras cuestiones, a una exigencia organizacional propia de la masividad de la institución escolar. Sin embargo, resulta inadecuado simplificar una decisión de vital importancia para la trayectoria escolar de los jóvenes a una cuestión de operaciones con cantidades que representan momentos particulares y no el desarrollo completo de un proceso. La calificación que el estudiante obtiene en cada período o año escolar no debe limitarse a una operación cuantitativa como es el promedio aritmético. (Res. 93 del CFE ¨Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria¨)".**

En relación a los boletines, la Res. 311/16 del CFE establece:



→ **El boletín debe ser confeccionado por la escuela a la que el alumno concurre (arts 26 y 36 de la Res. 311).**

Para el nivel primario:
Art 27: Los estudiantes con discapacidad que hayan contado con un PPI contarán con calificaciones en su boletín, que se regirán por la presente Resolución.
El estudiante con discapacidad será calificado en concordancia a lo propuesto en el PPI, el cual da cuenta de su trayectoria educativa.

Para el nivel secundario:
Art 37: El estudiante con discapacidad será calificado en concordancia a lo propuesto en el PPI.





El gráfico es un rectángulo dividido en 4 rectángulos iguales. En el centro se ubica otro rectángulo que dice: Escuela inclusiva. El rectángulo superior izquierdo dice: Valora la diversidad. No separa a sus alumnos. El rectángulo superior derecho dice: Tiene más estrategias de enseñanza-aprendizaje. El rectángulo inferior derecho dice: Valora a todos sus alumnos y alienta la participación de cada uno. El rectángulo inferior izquierdo dice: Da apoyos para que todos los alumnos aprendan

En conclusión, debemos garantizar a la totalidad de los alumnos la posibilidad de experiencias enriquecedoras, con sentido, incluyendo diferentes modalidades de enseñanza y diferentes recursos técnicos.

Los equipos escolares en su conjunto deben identificar cuáles son las barreras existentes para la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes en su propia escuela, entre sus propios docentes, e implementar las medidas necesarias para superarlas. Sin duda es un trabajo complejo y dinámico, que nunca está acabado, que siempre está en revisión y ajuste, y que precisa ser abordado de manera conjunta (Grimaldi et al, 2015).

CERTIFICACIÓN

La certificación igualitaria –además de ser condición necesaria para la participación plena de las personas con discapacidad en la vida comunitaria–constituye una dimensión fundamental del derecho a la educación inclusiva, pues no se puede hablar de un sistema educativo inclusivo cuando las escuelas o el Estado permiten que las personas con discapacidad asistan a escuelas comunes pero paralelamente se niegan a reconocer o validar los conocimientos que adquieren en ellas.

El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad obliga a los Estados a garantizar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles y la enseñanza a lo largo de toda la vida y prevé que:

> *"Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás".*

El acceso a la educación superior y el aprendizaje durante toda la vida solo son posibles si el Estado otorga instrumentos que sirvan para acreditar los saberes que las personas con discapacidad han adquirido durante su educación primaria y secundaria.

En ese entendimiento, la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación dispone que los alumnos con discapacidad que estudien en escuelas comunes –aun cuando lo hayan hecho con Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI)– tienen derecho a obtener un título primario y secundario al igual que el resto de sus compañeros. Esos títulos deberán ser otorgados por la institución educativa en la que hayan cursado su último año.

Esta norma (Res. 311/16) establece respecto del nivel primario que el PPI habilita a los estudiantes con discapacidad a recibir la certificación del Nivel, al igual que el resto de la población escolar (artículo 28) y que dicha certificación permite la continuidad en el nivel secundario



que dicha certificación permite la continuidad en el nivel secundario (artículo 31). Este derecho se reconoce incluso en el caso de Proyectos Pedagógicos Individuales que no guarden gran proximidad con la curricula general. En efecto, el artículo 32 es claro al prever que:





"Todos los/as estudiantes con discapacidad que certificaron el Nivel Primario, aunque sus aprendizajes hayan guardado escasa referencia con el diseño curricular jurisdiccional del Nivel Primario, ingresarán al Nivel Secundario en cualquiera de sus modalidades con las configuraciones de apoyo, los ajustes razonables y el acompañamiento de la Educación Especial, si resultara necesario". (Res. 311/16, CFE)

El PPI también habilita la certificación del nivel secundario (artículo 39) y, en consecuencia, los alumnos deben recibir su título y su analítico en igualdad de condiciones con los demás (artículo 40). Los títulos que no tengan validez nacional o no permitan la continuidad educativa no son válidos a la luz de la Convención y de la Resolución.

El artículo 7 de la ley 24.521 estipula que: *"Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior"*.

Asimismo, la Resolución 18/07 del Consejo Federal –a la cual remite la Resolución 311– deja en claro que el certificado de educación secundaria *"habilitará para el ingreso a cualquier oferta educativa de nivel superior"* (artículo A.3 del Anexo I).

Ello implica que los alumnos con discapacidad no solo tienen derecho a obtener la certificación del nivel primario y secundario, sino que también tienen derecho a acceder a la educación superior en igualdad de condiciones con los demás, pudiendo ingresar a universidades o a otros institutos de educación superior sin discriminación alguna.
Para concluir, si queremos graficar la trayectoria de un alumno con discapacidad dentro del sistema educativo según la reciente Res. 311/16 del CFE, podemos hacerlo así:



Nivel Inicial:
- Todos a la escuela común (art. 19)
- No hay permanencias (Res. 174 , parr. 14 - Res. 311/16, art 22
- Pasan a la primaria.

Nivel Primario:
- Ingreso a los 6 años (art 23)
- Contar con apoyos (arts. 17 y 24)
- Calificados, promovidos y certificados según PPI (Arts 27, y 28)
- Reciben certificado de Primaria (arts. 38, 30 y 31)
- Pasan a la secundaria: (arts. 31 y 32)

Nivel Secundario:
- Ingresan todos los alumnos que terminaron la primaria, aunque sus aprendizajes guarden escasa referencia con el diseño curricular de la primaria (art. 32)
- Reciben título y Certificado del Nivel Secundario (art. 39)

En el ángulo izquierdo, una figura circular dice Nivel Inicial. Debajo de esta figura, leemos: - Todos a la escuela común (art. 19) - No hay permanencias (Res. 174 , parr. 14 - Res. 311/16, art 22 - Pasan a la primaria. De esa primera figura sale una flecha hacia la derecha, que se dirige a otro círculo que dice: Nivel Primario. Debajo del círculo, leemos: - Ingreso a los 6 años (art 23) - Contar con apoyos (arts. 17 y 24) - Calificados, promovidos y certificados según PPI (Arts 27, y 28) - Reciben certificado de Primaria (arts. 38, 30 y 31) - Pasan a la secundaria: (arts. 31 y 32). De ese círculo sale otra flecha hacia la derecha, hacia un círculo que dice: Nivel Secundario. Debajo de ese círculo leemos: - Ingresan todos los alumnos que terminaron la primaria, aunque sus aprendizajes guarden escasa referencia con el diseño curricular de la primaria (art. 32) - Reciben título y certificado del Nivel Secundario (art. 39)

¿QUÉ SUCEDE CON LA NORMATIVA ANTERIOR A LA RESOLUCIÓN 311/2016?

Las normas posteriores sobre un mismo tema derogan a las normas anteriores y las normas de una jurisdicción no pueden ir en contra de normas de carácter federal, es decir, de normas obligatorias para todo el país.



→ **Las resoluciones del Consejo Federal de Educación son normas obligatorias de carácter federal (art. 113 de la ley 26.206 y art. 11 de la Res. 1/07 del CFE)**

En el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, encontramos dentro de la educación de gestión privada dos disposiciones (25/11 y 219/12 DGEGP) que no responden a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ni a los lineamientos de la Res. 311 del Consejo Federal de Educación.

Las disposiciones 25/2011 y 219/2012 de la Dirección General de Educación de Gestión Privada fueron declaradas **inconstitucionales** en el caso "RODRIGUEZ, Cesar Alan c/ GCBA y otro s/ amparo" (expte.47249/2015) a través de una sentencia judicial que se encuentra firme. Estas disposiciones prevén –en pos de la inclusión– la realización de adecuaciones curriculares a través de los llamados "proyectos pedagógicos individuales". Sin embargo, exigen para la certificación primaria y secundaria un contenido de saberes idéntico al que se exige en el programa general de estudios para las personas que no cursen con proyectos pedagógicos individuales.

En el caso citado, la jueza de primera instancia –cuya decisión fue confirmada por la Cámara de Apelaciones– consideró dichas normas inconstitucionales. Entre los fundamentos, expresó que:

> *"además de discriminatorio, es irrazonable –y contrario a la educación inclusiva– exceptuar a un alumno de un plan de estudios determinado o modificarlo con ajustes razonables, en razón de su discapacidad, para luego exigirle el conocimiento de los contenidos de tal plan general –no ajustado– como condición para certificar el egreso de la escuela y la emisión del título que así lo acredite. Este doble estándar o cambio de consideración de sus condiciones y posibilidades, le impone un requisito de cumplimiento imposible en función de la educación que le fue brindada, de la discapacidad con la que cuenta, resulta lesivo de sus derechos, cercena su desarrollo y es estigmatizante".*

Vale aclarar que en el sistema judicial argentino, las declaraciones de inconstitucionalidad en casos individuales tienen efectos concretos para el caso. Por esa razón no es correcto considerar que por efecto del fallo judicial las disposiciones citadas han perdido vigencia.

Lo cierto es, sin embargo, que la tacha de inconstitucionalidad de esas normas de la mano de la nueva normativa federal en la materia (Res. CFE 311/16) –que consagra el derecho al título en igualdad de condiciones– hace que esas disposiciones, al menos en lo que respecta a la cuestión de la titulación, puedan ser consideradas derogadas implícitamente.



Por lo tanto, hasta que dichas normas no sean modificadas para adecuarse a la Res. 311/16, debe aplicarse directamente la Res. 311/16 que es posterior y tiene carácter federal.

PALABRAS FINALES

Es importante explorar si las actividades específicas que se desarrollan en cada Institución alientan el acceso, el aprendizaje y la participación de todos.

La construcción de comunidades colaborativas permite formar redes de apoyo, confianza y seguridad, de manera de conformar una malla bien entrelazada donde todos los actores tengan participación: profesores, alumnos, familias, voluntarios, profesionales externos. Esto implica también que los estudiantes colaboren con sus pares, que los docentes hagan circular sus saberes prácticos, que las escuelas se abran a otras escuelas y a la comunidad, conformando un verdadero sistema.

Las escuelas constituyen realidades complejas y serán sus mismos actores quienes promuevan el cambio imprescindible y necesario para hacer una escuela con lugar para todos.



ANEXO

PROCEDIMIENTO PARA LA AUTORIZACIÓN DE INGRESO DEL ACOMPAÑANTE PERSONAL NO DOCENTE – RES. 3034/2013

INSTRUCTIVO

I.- Inicio del Trámite

- **Lugar:** Dirección de la Escuela donde está matriculado el alumno.
- **Personas autorizadas a iniciar el trámite:** el o los padres o el representante legal del alumno.
- **Forma:** Presentar una nota que tenga el pedido de ingreso del APND y la conformidad para que el APND desarrolle sus funciones. Todo debe presentarse en original con 2 copias.
- **Documentación que debe presentarse:**

a) Certificado de Discapacidad del alumno
b) Informes de los profesionales que tratan al alumno con información sobre su desarrollo, necesidades y posibilidades;
c) Informar nombres, apellidos y matrículas de los profesionales que supervisarán y coordinarán la actuación del APND;
d) Documento Nacional de Identidad del APND;
e) Copia Certificada del título profesional del APND;
f) Póliza de Seguro a nombre del APND por accidentes personales y responsabilidad civil, comprensiva, por daños a terceros, por un monto de $ 250.000;
g) Certificado de Reincidencia del APND. Para obtener información sobre el modo de obtenerlo, ingresar a http://www.dnrec.jus.gov.ar
h) Si el APND es una persona extranjera, debe probar que reside en el país en forma legal y que está autorizado para trabajar. Para más información, consultar en http://www.migraciones.gov.ar/accesible/?certificaciones

II.- Desarrollo

El desarrollo del trámite de autorización de ingreso se cumplirá en un plazo no mayor a los 14 días, que se reparten así:

- Se presenta el pedido de APND con toda la documentación.
- Dentro de los 5 días siguientes, la Dirección de la Escuela debe:

> **a)** Controlar si la documentación presentada está completa. Si falta algo, debe informar a la familia;
> **b)** Enviar nota a los Equipos de Apoyo (EOE/ASE) para el seguimiento del alumno;
> **c)** Enviar la solicitud a la Supervisión escolar que corresponda, junto con una de las copias de la documentación presentada.

- Luego, la Supervisión del Nivel y el Equipo de Apoyo (EOE/ ASE), en un plazo que no puede ser mayor de 5 días de recibida la documentación enviada por la Dirección de la Escuela, establecerán si consideran necesarios apoyos para organizar la trayectoria escolar del alumno, según Disposición 32/39/DGEGE/09
- Dentro de los 2 días hábiles siguientes, la Supervisión escolar dará su decisión sobre el ingreso del APND.
- Dentro de los 2 días siguientes, la Supervisión notificará a la Dirección de la Escuela y a la familia del alumno.
- Finalmente, la Dirección de la Escuela labrará un acta en la que cual el APND deja constancia de que toma conocimiento de la resolución emitida. El acta será firmada, en la Escuela, por la conducción de la Escuela, el o los padres o los representantes legales del alumno y el equipo que supervisa o coordina la actuación del APND.

III.- Funciones del APND

- Elaborar y presentar a la Dirección de la Escuela un plan de trabajo sobre la organización del aprendizaje y participación del/la alumno/a, con el fin de alcanzar los objetivos de su integración.
- Acompañar al alumno en la escuela y en las actividades que se desarrollen dentro y fuera del aula, salidas recreativas, educativas, natación, etc. , y en las actividades de higiene y alimentación.

• Implementar las indicaciones de la Dirección de la Escuela y del docente del curso y del/la maestro/a de Apoyo a la Integración en caso de haberla;
• Cumplir el horario y firmar asistencia en la planilla que se destinará al efecto;
• En caso de ausencia, informarla a la Dirección de la Escuela y a la familia del/la alumno/a. La ausencia del APND no es motivo para que el alumno no asista a la escuela.La ausencia reiterada, obligará a encontrar un reemplazo.

IV.- Cuestiones generales

¿?

¿Esta resolución se aplica a alumnos con algún tipo de discapacidad específica?

No. Todo alumno con discapacidad, **que tenga certificado y que lo requiera**, puede solicitar un APND.

¿?

¿Qué profesión debe tener el APND?

La profesión del APND dependerá de **los requerimientos de apoyo** del alumno. Fueron derogadas las disposiciones de la Res. 3773/2011 que establecían que sólo podían desempeñarse como APND los profesores de educación especial, psicólogos y/o psicopedagogos.

¿?

¿Qué significa que la Supervisión del Nivel y el Equipo de Apoyo acordarán –si lo consideran pertinente- los apoyos necesarios para el alumno de acuerdo con la Disposición 32/39/09?

La Disposición 32/39 fue dictada para unificar y ordenar los procedimientos para hacer posible la inclusión de niños y jóvenes **con discapacidad**. Allí se establecen los procedimientos que deben seguir los Equipos de Apoyo y, en su caso, los Gabinetes Centrales, para definir configuraciones de apoyo. Por eso, en caso de ser considerado necesario, esas configuraciones de apoyo deben ser resueltas en el plazo de cinco días.

En ningún caso los Gabinetes Centrales pueden disponer sin más que un niño debe escolarizarse en una escuela dependiente de la Dirección de Educación Especial.



¿En algún caso el procedimiento de autorización de ingreso del APND puede impedir el ingreso del alumno a la escuela?

No. Según el punto 3 del Anexo de la Resolución 3034/2013, el alumno debe ser incluido en la escuela común **independiente del trámite de ingreso del APND**. El punto 4 dispone que la inscripción del alumno se hará en la forma habitual y que el trámite de autorización de ingreso del APND seguirá en forma paralela e independientemente del ingreso del alumno/na.



GLOSARIO



Libro con cinta.
Representa la cita de una normativa, ley, resolución, etc.



Libro con etiqueta.
Representa otros documentos escritos que nos son normativa.



Foco.
Representa una idea.



Rueda dentada.
Representa ejemplos.



Pluma.
Representa desarrollo de contenido.



Estrella.
Representa un resumen de contenido.

BIBLIOGRAFÍA

DOCUMENTOS DE ORGANISMOS INTERNACIONALES:

Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.

Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993). Resolución Aprobada por la Asamblea General, en el cuadragésimo octavo período de sesiones, de 20 de diciembre de 1993. Naciones Unidas.

Declaración de Salamanca (1994). Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de junio de 1994. Unesco

Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobados el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas. En Argentina, Ley Nacional N° 26.378, 2008.

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe(2007). Declaración de la II reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe celebrada en Buenos Aires.

UNESCO (2008) La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.

Eficacia escolar y factores asociados en Latinoamérica y el Caribe. Unesco, 2008.

Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013) Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). Observación General No. 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, CRPD/C/GC/4.

Organización de Naciones Unidas. Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

LEYES Y RESOLUCIONES NACIONALES:

Disposición 25/11 DGEGP, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Disposición 219/12 DGEGP, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Resolución 311/16 Consejo Federal de Educación

Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación

Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación: “Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria”

Resolución 93/09 Consejo Federal de Educación

Resolución 3034/2013. Anexo I

Res. 174/12 Consejo Federal de Educación

Resolución 18/07 Consejo Federal de Educación

Ley 23.592. Ley Antidiscriminación

Ley 24.521. Ley Nacional de Educación Superior

Ley 2.681. Ciudad Autónoma de Buenos Aires

DISEÑOS CURRICULARES:

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Diseño Curricular del Nivel Primario, 2004.

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,

Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES), 2014.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA Y SUGERIDA:

Blanco Guijarro, R. (2008) La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, UNESCO.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000) Índice para la Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), UK.

Cobeñas, J. (2011). Conferencia en las III Jornadas de Difusión y Seguimiento de la CDPD – III Foro sobre Discapacidad y Desarrollo y Reunión de la GPPD – LI Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Discapacidad de Argentina.

Cobeñas, P. (2014). Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.

Delors, J (1994). Los cuatro pilares de la educación. En: La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO.

Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI.

Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.

Grimaldi, V. Cobeñas, P., Melchior, M., Battisuzzi, L. (2015). Construyendo una educación inclusiva. Algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y las prácticas docentes. La Plata: Asociación Azul.

Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva (2016). Educación Inclusiva. Bases para la incidencia en políticas públicas. Grupo Art. 24.

Orlando, M. (2015) Introducción a la Educación Inclusiva. En: Grupo Artículo 24. Educación Inclusiva – Bases para la incidencia en políticas públicas, CABA: Editorial.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CERMI.

Peters, S. (2010). Un abordaje de Educación Inclusiva para Todos los niños y jóvenes en el sur: esquema de un aporte-proceso-resultado-contexto. Revista Archivos de Ciencias de la Educación, Año 4, N° 4, 4a época, La Plata, UNLP.

Rosangela, B. B. (2005). El desarrollo inclusivo, un aporte universal desde la discapacidad. Banco Mundial.

Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En: Gentili, P. (2000) Códigos para la ciudadanía. Buenos Aires: Ed. Santillana.

Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías. O ¿Y si el otro no estuviera ahí? Educação & Sociedade, 23(79), 85-123.

Valdez, D. (2009). Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Buenos Aires: Paidós.



La Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COPIDIS) tiene como misión promover la inclusión y fomentar la igualdad de oportunidades, el acceso al trabajo, la educación y la vida idenpendiente.

Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva es una coalición de más de 160 organizaciones de la sociedad civil –organizaciones de personas con discapacidad, sus familias, de derechos humanos y de promoción social-unidas por la efectiva vigencia en todas las aulas del país del derecho a la educación inclusiva reconocido por el art. 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Disponible en Audiolibro, Lengua de Señas Argentinas y Libro electrónico

Buenos Aires Ciudad